



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CREENCIAS Y MOTIVACIÓN EN FUTUROS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO



Raquel Toboso Rosillo

Trabajo fin de máster
Máster en Español e Inglés como
Segundas Lenguas/Lenguas
Extranjeras
(2017-18)

Tutor: Alberto
Rodríguez Lifante

CREENCIAS Y MOTIVACIÓN EN FUTUROS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Máster en Español e Inglés como Segundas
Lenguas/Lenguas Extranjeras

Trabajo fin de máster

Vº Bº Alumno

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rafael', with a long horizontal stroke extending to the left.

Vº Bº Tutor

A handwritten signature in blue ink, consisting of several vertical strokes followed by a large '3' and a horizontal line.

Agradecimientos

A mi tutor, Alberto Rodríguez Lifante, por su incansable dedicación y esfuerzo a lo largo de toda esta investigación, su paciencia, confianza y apoyo en todo momento, y sobre todo su energía y positividad. Gracias por ser nuestro guía, sin ti este proyecto no hubiera sido posible.

A mis queridos alumnos de la HU por su disposición y voluntariedad a la hora de colaborar en este estudio y compartir conmigo sus experiencias. Ellos son los verdaderos protagonistas de este trabajo.

A mi tutora del centro, Silvia Sepulcre González por toda su ayuda y predisposición durante mi estancia en la HU. Así como a mi amiga y compañera de viaje Marina.

A mis compañeras de máster Estefanía y Ana por haber compartido conmigo sonrisas y lágrimas.

A mis padres, a mi hermana, y a mis abuelos por haberme apoyado a lo largo de toda mi vida y seguir haciéndolo día a día.

Resumen

El término creencias en el aprendizaje o enseñanza de una segunda lengua se refiere a la reflexión que los aprendientes hacen de estos procesos y de sus experiencias, a lo que le atribuyen sus propios significados personales (*personal meanings*) (Kalaja, 2015). A su vez, estas experiencias están íntimamente ligadas a su motivación. El presente trabajo persigue analizar las creencias y la motivación de un grupo de futuros profesores de español como lengua extranjera del Grado en Profesorado de español (*Bachelor Leraar Spaans tweede graad*) en la Hogeschool de Utrecht en Holanda durante el curso académico 2017-2018. En este estudio cualitativo de corte etnográfico exploramos sus motivaciones, creencias y la interacción de ambas en la configuración de sus posibles identidades (*possible selves*). Para ello, se han utilizado los siguientes instrumentos: cuestionarios, observaciones, narrativas multimodales, entrevistas personales y grupos de discusión.

Palabras clave: Creencias, motivación, español como lengua extranjera (ELE), estudio etnográfico, metodología cualitativa.

Abstract

The term beliefs in the L2 learning or teaching refers to the learners reflection about these processes and their experiences, to what they assign their own personal meanings (Kalaja, 2015). In turn, these experiences are intimately linked to their motivation. The present study aims to analyse the beliefs and motivation of a group of future teachers of Spanish as a foreign language (*Bachelor Leraar Spaans tweede graad*) in the Hogeschool of Utrecht in the Netherlands during the academic year 2017 -2018. This ethnographic qualitative study explores their motivations, beliefs and the interaction of both in the configuration of their possible selves. For this purpose, the following instruments have been used: questionnaires, observations, multimodal narratives, individual interviews and focus group interview.

Key words: Beliefs, motivation, Spanish as a Foreign Language (SFL), ethnographic study, qualitative method.

Lista de abreviaturas y siglas más usadas

LA	Lingüística Aplicada
<i>BAK</i>	<i>Beliefs, Assumptions and Knowledge</i>
<i>BALLI</i>	<i>Beliefs about Language Learning Inventory</i>
ASL	Adquisición de segundas lenguas
LE/SL	Lengua Extranjera o Segunda Lengua
L2	Segunda Lengua
<i>L2MSS</i>	<i>L2 Motivational Self System</i>
<i>IL2S</i>	<i>Ideal L2 Self</i>

Lista de figuras y tablas

Lista de tablas

Tabla 1: Perfil sociolingüístico de los participantes

Tabla 2: Nivel de español de los participantes

Tabla 3: Viajes a países hispanohablantes

Tabla 4: Contacto con el español fuera del aula

Tabla 5: Fecha de administración y duración de los instrumentos

Tabla 6: Codificación de los instrumentos y los participantes

Tabla 7: Participantes EG

Lista de figuras

Figura 1: Posición mesas EG (Parte 1)

Figura 2: Posición mesas EG (Parte 2)

Figura 3: Árbol de categorías

Figura 4: Representación de las interacciones en la EG (Parte 1)

Figura 5: Representación de las interacciones en la EG (Parte 2)

Figura 6: Libros que representan la competencia lingüística (NCL)

Figura 7: Certificados que acreditan el nivel de la lengua (NCL)

Figura 8: Bandera de España como representación de la cultura en el aula (NCP)

Figura 9: Organización de la clase (NCB)

Figura 10: Idea innovadora (NCT)

Figura 11: Representación del buen docente (NCP)

Figura 12: Innovaciones en la educación (NCB)

Figura 13: Ganas de seguir aprendiendo (NCC)

Figura 14: Representación del buen docente (NCC)

Figura 15: Amor por el trabajo y cariño hacia los alumnos (NCT)

Figura 16: El docente como guía en el aprendizaje del alumno (NCT)

Figura 17: Representación del buen docente (NCA)

Figura 18: Aprender fuera de clase (NCB)

Figura 19: Representación de las motivaciones (NML)

Figura 20: Representación de las motivaciones (NMC)

Figura 21: Constante entrada del español (NMT)

- Figura 22:** Necesidad de comunicarse en español (NMT)
- Figura 23:** Inicio del gusto por la lengua española (NMB)
- Figura 24:** El estudio del español como un fin en sí mismo (NMB)
- Figura 25:** La música como parte de su motivación hacia el español (NMT)
- Figura 26:** El baile como parte de su motivación hacia el español (NMT)
- Figura 27:** Afición por la lectura en español (NMT)
- Figura 28:** Comienzo como profesor en prácticas (NMB)
- Figura 29:** Felicitaciones por parte de los alumnos (NMB)
- Figura 30:** Representación de las motivaciones (NMB)
- Figura 31:** Representación de las motivaciones (NMP)
- Figura 32:** Experiencia desencadenante del interés por el español (NMB)
- Figura 33:** Viajes a España (NMB)
- Figura 34:** Aprendizaje fuera del aula (NCB)
- Figura 35:** Importancia de sus orígenes y su familia en su motivación (NMC)
- Figura 36:** Importancia de sus orígenes y su familia en sus creencias (NCC)
- Figura 37:** El aprendizaje de las lenguas como inicio de un mundo mejor (NMA)
- Figura 38:** Representación de las intervenciones EG (Parte 1)
- Figura 39:** Representación de las intervenciones EG (Parte 2)

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico y estado de la cuestión	4
2.1. Creencias en segundas lenguas	4
2.1.1. Concepto de creencias	4
2.1.2. Creencias de los aprendientes y de los profesores de segundas lenguas.....	6
2.2. Motivación en segundas lenguas.....	11
2.2.1. Recorrido histórico por los períodos de la motivación en ASL.....	12
2.2.2. El Auto-sistema de motivación en L2.....	16
3. Objetivos e hipótesis	20
4. Metodología y diseño de la investigación	22
4.1. Contexto.....	22
4.2. Muestra y participantes.....	23
4.3. Instrumentos.....	25
4.3.1. Cuestionario	25
4.3.2. Narrativa multimodal.....	26
4.4.3. Entrevista individual.....	27
4.3.4. Entrevista grupal (<i>focus group interview</i>).....	27
4.4. Procedimiento	28
4.5. Codificación de datos	30
5. Ética de la investigación.....	36
6. Resultados	39
6.1. Pregunta de investigación 1: ¿Qué creencias posee este grupo de futuros profesores de español sobre la enseñanza de esta lengua?.....	39
6.1.1. La relevancia de una competencia lingüística, sociocultural y tecnológica	39
6.1.2. La atención a la competencia existencial	45
6.1.3. La conexión con la experiencia de aprendizaje de otras lenguas	48
6.2. Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es la motivación de este grupo de participantes para convertirse en profesionales del español?	52
6.2.1. Familia y amigos	52
6.2.2. Español.....	55
6.2.3. Enseñanza.....	58
6.2.4. Aprendizaje	59
6.2.5. Experiencia.....	61
6.3. Pregunta de investigación 3: ¿Cómo se relacionan sus creencias y motivaciones en sus posibles identidades?.....	64
6.3.1. Análisis de la relación: Creencias y motivación.....	64
6.3.2. Interacción de estas variables en el desarrollo de sus posibles identidades	72
7. Conclusiones.....	81
8. Referencias	84
Anexos:	
Anexo 1: Cuestionario	
Anexo 2: Narrativa multimodal sobre las creencias	
Anexo 3: Narrativa multimodal sobre las motivaciones	
Anexo 4: Entrevista individual	
Anexo 5: Entrevista en grupo	

1. Introducción

En el aprendizaje de una lengua, se ha distinguido tradicionalmente entre factores del aprendizaje (o variables individuales) afectivos y cognitivos. Los primeros están relacionados con las emociones, los sentimientos y las experiencias vividas por el aprendiente, como, por ejemplo, la motivación, el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima o la ansiedad. Por su parte, los cognitivos hacen referencia a procesos de pensamiento, como es el caso de las percepciones, las creencias, o las actitudes con las que los aprendientes se acercan al estudio de una determinada materia.

A pesar de que tanto los afectivos como los cognitivos han gozado de gran atención desde nuestro ámbito, el estudio de las creencias en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (LE/L2) no comenzó a ser investigado hasta la segunda mitad de los años 80. A ello, cabe añadir la falta de consenso en su definición, lo que ha dado lugar a un rico abanico de términos y una conceptualización desde diferentes perspectivas y metodologías. No obstante, la mayor parte de estas investigaciones han seguido un enfoque puramente cuantitativo, propio de las primeras aportaciones de Wenden (1986) y Horwitz (1987), en las que se empleaban cuestionarios y entrevistas con preguntas cerradas. Asimismo, estas investigaciones, en su mayor parte, han estado centradas en las creencias de los aprendientes y, a pesar del papel determinante que los docentes poseen en el proceso de aprendizaje, los estudios sobre sus creencias no han sido tan numerosos (Mercer y Kostoulas, 2018), y, en menor medida, aquellos relacionados con las creencias de futuros profesores de español.

La línea de investigación que han seguido los estudios relacionados con las creencias no varía mucho de aquellos vinculados a la motivación. Por tanto, aunque el estudio de la variable motivación en LE/L2 tiene un mayor recorrido, las primeras investigaciones se realizaron en los años 50 (período sociopsicológico). Sin embargo, dichos trabajos e investigaciones siguen recibiendo atención, si bien desde otras perspectivas (período sociodinámico) (Dörnyei & Ushioda, 2011). En esta última etapa, se sitúa la propuesta del Auto-sistema de motivación en L2¹ (*L2MSS*) (Dörnyei, 2005), que está constituido por tres elementos principales: el *IL2S*, el yo necesario y la experiencia de aprendizaje

¹ Traducimos así el modelo teórico *L2 Motivational Self System* y al que nos referimos a lo largo del estudio haciendo uso de las siglas *L2MSS* para agilizar el discurso.

en L2². Dichos componentes reconceptualizan algunas nociones previas del campo de la motivación, ya que permiten estudiarla como parte de un sistema. En este marco teórico sobre la motivación se desarrolla nuestra investigación. En este sentido, el número de estudios con metodología cuantitativa es muy superior a aquellos que siguen una metodología cualitativa (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015). Del mismo modo, la mayoría de estudios relacionados con la motivación se han centrado en aprendientes de inglés como LE/L2 (Ushioda y Dörnyei, 2017). Asimismo, en esta línea, es necesario realizar estudios en los que se exploren las relaciones entre ambas variables: motivación y creencias (Barcelos y Kalaja, 2001).

Debido a mi propia experiencia como aprendiente de lenguas, en la que factores individuales como la motivación o las creencias, ya sean referidas a lo que pienso de mí misma, como a lo que creo que piensan de mí los demás, han influido de manera determinante en mi proceso de aprendizaje y en cómo me he sentido a la hora de enfrentarme a una clase. De este modo, creímos necesaria la realización de este trabajo para poder llevar a cabo la investigación y estudio de la interacción de estas dos variables y poder determinar de qué manera pueden influir en el aprendiente durante su proceso de aprendizaje.

Así pues, y teniendo en cuenta los estudios que han sido llevados a cabo, a través del presente estudio pretendemos, por un lado, analizar las creencias y motivaciones de este grupo de estudiantes de español de la Hogeschool de Utrecht en los Países Bajos, y que desean convertirse en futuros profesores de ELE en la enseñanza secundaria. Y, por otro, estudiar la interacción que estas dos variables tienen en el desarrollo de sus posibles identidades³, que les guiarán en el desarrollo de su formación como docentes de español.

² Traducimos de esta manera los conceptos: *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self* y *L2 Learning Experience*, haciendo uso de estos términos referidos a su yo ideal, su yo necesario y su experiencia de aprendizaje en L2, siempre referido a su papel como aprendientes y futuros profesores. Cabe destacar que, a lo largo de este trabajo, por cuestiones operativas para referirnos al concepto yo ideal usamos las siglas (*IL2S*) a partir de la forma en inglés.

³ Posibles identidades: Traducimos de esta manera el concepto *possible selves*.

Nuestro estudio se estructura en siete apartados principales. En primer lugar, encontramos una breve introducción que refleja los objetivos y los motivos de la realización del presente estudio. Tras este apartado, presentamos el marco teórico sobre el que se sustenta el estudio llevado a cabo. A lo largo de esta sección, realizamos un breve recorrido para analizar el término creencias y los enfoques o perspectivas desde los que se ha estudiado este concepto. Seguidamente, examinamos la conceptualización de la motivación desde sus inicios en la psicología, pasando por la educación hasta llegar a la enseñanza de LE/L2, donde presentamos el modelo teórico, ya mencionado y en el que basamos nuestra investigación: el *L2MSS*. En el siguiente apartado, introducimos los objetivos e hipótesis y, a continuación, detallamos la metodología empleada para llevar a cabo este estudio. Seguidamente, en el capítulo de la ética de la investigación abordamos las cuestiones de naturaleza ética que hemos tenido en cuenta durante la elaboración del trabajo. Tras este apartado, presentamos los resultados obtenidos y, posteriormente, las conclusiones extraídas de la valoración de los datos en el estudio realizado, así como el planteamiento de las futuras líneas de investigación e implicaciones pedagógicas. Finalmente, encontramos el último apartado con los anexos en los que se incluyen los instrumentos de investigación.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1. Creencias en segundas lenguas

En este apartado, abordamos el concepto de creencias en el ámbito de segundas lenguas y trazamos las tres perspectivas desde las que se ha investigado este factor: la de los aprendientes, los profesores y los futuros profesores.

2.1.1. Concepto de creencias

A partir de la segunda mitad de los años 80, el término creencias ha sido estudiado y analizado por diferentes autores y desde diferentes perspectivas y materias, dando lugar a multitud de definiciones. Por ello, las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema han supuesto un desafío, no solo por la compleja naturaleza del fenómeno, sino también por la gran variedad de términos y definiciones con los que se ha abordado (Barcelos y Kalaja, 2013).

Wenden y Horwitz, hoy conocidas como *the Classics*, definieron en un principio las creencias “*as opinions about aspects of second language acquisition (SLA) held by learners*” (como se cita en Kalaja *et al.*, 2015, p. 2). Defendían que las creencias de los aprendientes estaban relacionadas con tres aspectos del aprendizaje de segundas lenguas: los aprendientes, las tareas de aprendizaje y el uso de las estrategias de aprendizaje (Kalaja, 2015).

Sin embargo, como hemos mencionado, en los últimos años, este término ha sido definido de manera más amplia. Por ejemplo, concepciones como la de Negueruela-Azarola, quien las entiende “*as categories of meaning used for thinking “in the activity of understanding the world and oneself”*” (como se cita en Barcelos y Kalaja, 2011, p. 285). Se trata, por tanto, no sólo de ideas que nos ayudan a entender el exterior, es decir, lo que nos rodea, como apuntaban Wenden o Horwitz, sino que también nos ayudan a entendernos a nosotros mismos.

Por su parte, Barcelos aporta una definición más amplia y detallada de este término y describe las creencias como:

A form of thought, constructions of reality, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena which are co-constructed within our experiences and which result from an interactive process of interpretation and (re)signifying, and of being in the world and doing things with others. (como se cita en Kalaja, 2015, p.23)

Es decir, las creencias no dependen solamente de uno mismo, sino que también configuramos nuestras creencias de acuerdo con lo que experimentamos en sociedad. Las creencias ocurren cuando los aprendientes reflexionan sobre el aprendizaje o la enseñanza de una L2 y lo relacionan con sus propias experiencias, pero también con las de otros (Kalaja, 2015). En consecuencia, podemos decir que las creencias nos ayudan a identificarnos con grupos y sistemas sociales y reducen las diferencias que pueda haber entre nosotros (Barcelos y Kalaja, 2013).

Sin embargo, y tal y como hemos descrito anteriormente, uno de los escollos con los que ha convivido la investigación de este factor en el ámbito disciplinar de la lingüística aplicada (LA) es la imprecisión y la diversidad de los términos y definiciones empleados. Esta falta de consenso ha llevado a una bibliografía con numerosas definiciones y una confusión terminológica (Cabré, 2016). Todo esto, por ejemplo, se ha materializado en nombrarlas como “*atitudes, valores, julgamentos, aximoas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, preconceituacão, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social*” (Zolin-Vesz, 2012, p. 17). Conceptos con los cuales se ha comparado o igualado el término creencias e incluso, alguno de ellos, como el de percepciones, ha generado uno de los debates terminológicos más controvertidos.

A pesar de todo ello, tomamos como referencia la doble distinción sobre creencias que propone Pajares (1992) y en la que diferencia entre creencias periféricas o secundarias y creencias antiguas o centrales. Si nos referimos a las primeras, estas hacen referencia a creencias recientes, y que, por lo tanto, pueden variar, y se encuentran relacionadas, principalmente, con nuestros gustos o preferencias. Por el contrario, las segundas se refieren a las que hemos adquirido con mayor anterioridad y que son más difíciles de cambiar (Pajares, 1992). En este sentido, este autor defiende la idea de que “*the earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter, for these*

beliefs subsequently affect perception and strongly influence the processing of new information” (Pajares, 1992, p. 317). En consecuencia, las creencias pueden ser estables o constantes, pero también variables o transitorias. Frente a estas, las percepciones dependen de esas creencias para interpretar el mundo y nunca son constantes ni permanentes, sino que cambian dependiendo de nuestras emociones.

Esta controversia también está presente a la hora de distinguir el término creencias y conocimientos. Para Pajares (1992) las creencias son ideas basadas en la evaluación y el juicio, mientras que los conocimientos se refieren a hechos objetivos. No obstante, esta opinión no es unánime. Así es, por ejemplo, el caso de Woods, quien incluye el término creencias dentro de lo que se conoce como *BAK (beliefs, assumptions and knowledge)*. Relaciona los términos de creencias, presuposiciones, y conocimientos, definiéndolos como “conceptos asociados, que implican el desarrollo de estructuras dinámicas y comprensivas de los fenómenos en sus contextos” (como se cita en Cabré, 2016, p. 53), y que sólo se distinguen si los tratamos en un contexto específico.

2.1.2. Creencias de los aprendientes y de los profesores de segundas lenguas

a. Aprendientes

Hasta los años 70, las creencias de los aprendientes no se habían tomado en consideración como un factor en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, a partir de esta década, en el ámbito de la lingüística, comenzó a crecer el interés por este concepto. La pregunta sin respuesta que se planteaba era: “*why it is that some students get on well in learning foreign languages while others do not*” (Kalaja *et al.*, 2015, p. 9). Se comenzaban a estudiar los factores que podían influir en el aprendizaje del aprendiente y a prestar atención a los motivos por los que un alumno adquiriría un buen dominio de la lengua, mientras que otro no podía conseguirlo. Y fue entonces cuando, entre otros factores, se sugirió la idea de que las creencias podrían ser una parte fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas.

Inicialmente, siguiendo esta línea, Horwitz define las creencias “*as the ideas or opinions about aspects of second language acquisition (SLA) held by learners*” (como se cita en Kalaja *et al.*, 2015, p. 9). Es decir, todas aquellas concepciones que los aprendientes puedan tener acerca de su propia experiencia con la lengua, ya sea en

relación con sus experiencias personales o con las opiniones de otros. De este modo, y a partir de entonces, asistimos a multitud de teorías y enfoques, seguidos de estudios que abordan este tema desde diferentes perspectivas y con una variedad de metodologías. Sin embargo, dos serán los enfoques principales desde los que se abordará el estudio de las creencias, y sobre los cuales hablaremos a continuación.

Inicialmente, según Kalaja *et al.*, las creencias “*were said to concern three related issues: learners as personalities, or the tasks carried out, or the (in)efficiency of the strategies used by learners in their efforts to learn foreign languages*” (2015, p.9). De acuerdo con esta concepción, estas solo podían ser estudiadas por medio de métodos indirectos, es decir, usando cuestionarios o entrevistas. En este sentido, es conocido el cuestionario elaborado en 1987 por Horwitz y que diseña específicamente para este mismo propósito: *Beliefs about Language Learning Inventory*, o *BALLI*. Este instrumento está basado en 5 aspectos diferentes del aprendizaje de lengua extranjera y está compuesto por una escala Likert que va desde *Muy de acuerdo* a *Muy en desacuerdo* (Kalaja *et al.*, 2015).

Sin embargo, a partir de los años 90 dos han sido las líneas principales encargadas de llevar a cabo las investigaciones sobre este fenómeno. Por un lado, en la investigación sobre las creencias, la mayoría de los estudios han seguido el camino marcado por los pioneros, con cuestionarios con preguntas cerradas y adaptaciones del ya mencionado *BALLI*. Del mismo modo, con una metodología cuantitativa, se han realizado entrevistas adaptadas por Wenden. Este enfoque se conoce como tradicional (*traditional approach*), ya que sus investigaciones se basan en una metodología descriptiva que intenta responder a las preguntas por medio de este tipo de instrumentos de carácter cuantitativo.

Por el contrario, el enfoque contextual (*contextual approach*) difiere de esta metodología tradicional y promueve el estudio de este fenómeno por medio de un enfoque cualitativo (Barcelos y Kalaja, 2011). No son tantos los trabajos que han seguido esta línea de investigación. Sin embargo, aunque de los métodos de recopilación de datos, los dibujos y las metáforas no han sido muy utilizados hasta ahora en la investigación de las creencias sobre ASL, a través de los últimos estudios, se

ha podido apreciar su gran utilidad en el estudio de esta variable (Barcelos y Kalaja, 2011). En el marco de este enfoque desarrollamos nuestro trabajo.

b. Profesores

El interés por las creencias de los profesores no cuenta con una trayectoria tan dilatada:

While the field of individual differences in SLA blossomed in respect of learner characteristics such as motivation, sense of self, beliefs, style and strategies, attention to the teacher and teacher individual differences all but vanished. (Mercer y Kostoulas, 2018, p. 1)

Sin embargo, como apuntan Mercer y Kostoulas (2018), los docentes son realmente determinantes en la educación del alumno, e incluso en su futuro profesional después del colegio. Los profesores son una pieza clave en el sistema educativo y, por lo tanto, el estudio de sus creencias debe ser una prioridad. En este sentido, en palabras de Mercer y Kostoulas:

Surely these people who have the privilege and considerable responsibility of crafting learning experiences, are so important that understanding their characteristics, personalities, needs, motivations and well-being should be a priority. (2018, p. 1)

Publicaciones que llevan en su título el de "cognición del docente" (*teacher cognition*) ponen de manifiesto la naturaleza cognitiva y sistemática de las creencias (Kalaja, *et al.*, 2015). O lo que es lo mismo, lo que los profesores piensan, saben o creen. En este sentido, algunos autores, como es el caso de Borg, apuntan que la investigación en torno a este concepto siempre ha estado centrada en las conexiones con el aprendizaje previo de idiomas, la formación docente y la práctica en el aula (como se cita en Mercer y Kostoulas, 2018). A estas líneas deben añadirse otras como:

A possible mismatch between teacher and learner beliefs; the connections between teacher cognitions and classroom practices; and the development of teacher cognitions in the course of the teachers' career trajectory. (Mercer y Kostoulas, 2018, p. 4)

En consecuencia, las investigaciones en el estudio de las creencias de los docentes han estado, principalmente, enfocadas bien en cuestiones específicas tales como la enseñanza de la gramática, la lectura o la escritura, o bien en temas más generales, como pueden ser el estudio de las creencias de los docentes en relación a sus acciones o prácticas en clase; el desarrollo a lo largo del tiempo de las creencias de los docentes; y posibles conexiones entre las creencias de los profesores y los alumnos (Kalaja *et al.*, 2015). Sin embargo, como señalan Kalaja *et al.*, (2015), aunque cada vez más se está reconociendo la complejidad de las creencias y su interacción con las acciones de los aprendientes y los profesores; así como con otras cuestiones, incluyendo estrategias, identidades, motivaciones, emociones, o agencia; todavía no son muchas las investigaciones al respecto. Y no se debe pasar por alto la influencia que estas relaciones tienen sobre los docentes, y, como consecuencia, sobre los aprendientes, ya que son los docentes los encargados de construir su conocimiento. Por ello, entender las creencias de los docentes nos ayudará a entender sus acciones, pero también las de sus aprendientes (Barcelos, 2015).

Si reconocemos la naturaleza compleja de las creencias, también es preciso adecuar la metodología para investigarlas (Kalaja *et al.*, 2015). Y es que la manera tradicional de investigar las creencias de los docentes ha seguido siendo la más utilizada, como es la recogida de datos a través de cuestionarios con preguntas cerradas o abiertas y entrevistas (Kalaja, *et al.*, 2015). Este procedimiento se ha complementado en ocasiones con otros nuevos métodos como la observación de clases o la estimulación de los recuerdos (*stimulated recall*) (Kalaja, *et al.*, 2015). Sin embargo, no ha sido hasta los últimos años cuando hemos podido observar un cambio metodológico con una mayor importancia del contexto. Así pues, autores como Borg, Kubanyiova, Barcelos o Kalaja han incorporado nuevos métodos que nos aportan una visión más amplia de este complejo fenómeno, al mismo tiempo que nos permiten investigar la conexión con otras variables.

c. Futuros profesores⁴

Como hemos mencionado, las contribuciones científicas sobre las creencias han aumentado considerablemente en los últimos años. Las creencias de los aprendientes y

⁴ Futuros profesores: Optamos por esta traducción de este término aunque existen otras posibles traducciones con las que podemos referirnos a él.

de los profesores han sido analizadas en diferentes contextos a través de diferentes metodologías. Y aunque todavía queda mucho por hacer y los diseños de las investigaciones necesitan continuar moviéndose hacia una visión más sensible y sofisticada de estas relaciones, podemos afirmar que los estudios ya empiezan a dar cuenta de la naturaleza compleja del término (Kalaja *et al.*, 2015).

En nuestro estudio participan estudiantes que se convertirán en profesores de español. Por tanto, no podemos considerarlos aprendientes de español en sentido general y tampoco profesores, aunque hayan tenido alguna experiencia de enseñanza con otras lenguas o el español; se encuentran en formación para convertirse en docentes de español. Gran parte de las investigaciones que en este sentido han tenido en cuenta las creencias se han realizado sobre el inglés en diversos contextos. Si intentamos buscar sobre el español, advertimos que la mayor parte se centra en el alumnado o el profesorado. Con nuestro trabajo, intentamos aportar datos sobre este perfil y sus creencias. Si tenemos en cuenta que la mayor parte de las creencias de los profesores se originan a lo largo de su desarrollo como aprendientes de la lengua, vemos aún más clara la necesidad de realizar este tipo de estudio (Nunes, 2016).

En este sentido, para llegar a enseñar de manera adecuada y efectiva, los futuros profesores deben reflexionar acerca de sus creencias, las teorías de aprendizaje y estrategias, y las metodologías existentes. De hecho, también existe la posibilidad de que, aún después de su formación como profesores, sigan manteniendo las mismas creencias que traían como aprendientes, y por lo tanto, una vez empiecen a enseñar, lo harán siguiendo los métodos tradicionales (Vieira-Abrahaão, 2002). De manera que, si analizásemos las creencias de los aprendientes solo conoceríamos una parte, aquella que pertenece a las creencias que han adquirido como estudiantes de una LE/SL. De igual manera, si quisiéramos determinar las creencias de los profesores, probablemente, tampoco obtendríamos una visión completa, ya que al igual que nuestras creencias influyen en nuestra futura experiencia y práctica como docentes, también lo hace nuestra propia experiencia en nuestras creencias (Nunes, 2016). Como apunta Nunes (2016), a veces los profesores no son conscientes de algunos de sus comportamientos, sin embargo, en ocasiones, *“their actions may contradict their current beliefs because they have become an unconscious part of their routine”* (p. 12). De manera que, es en este tipo de grupos en los que podemos observar las creencias que mantienen como

aprendientes de la lengua, las que han aprendido en su formación como futuros profesores, y las que conservan tras su experiencia como docentes en prácticas y que todavía no están influidas por una rutina como puede ser el caso de un profesor en activo (*in-service teacher*).

En definitiva, si es cierto que en relación con los profesores, “los factores que inciden en su desarrollo de mayor a menor impacto son: la propia experiencia como aprendiz; la formación inicial de maestros; las experiencias en docencia; la interacción social; y las lecturas” (Cabré, 2016, p.54), resulta relevante prestar atención a sus creencias como futuros profesores en conexión con otros factores, como la motivación, desde una perspectiva holística. A la motivación dedicamos el siguiente apartado.

2.2. Motivación en segundas lenguas

El primer acercamiento a los estudios sobre la motivación desde planteamientos científicos tuvo lugar en el ámbito de la psicología⁵, si bien las primeras reflexiones surgieron en la fisiología y la filosofía. De los planteamientos desarrollados en la psicología se nutrirá el de la educación y el de ASL. En este sentido, si ha habido un factor del aprendizaje que ha gozado de especial atención en el ámbito de la ASL, este ha sido la motivación. El número de publicaciones ha ido aumentando en las últimas décadas, hecho que demuestra que no ha dejado de recibir interés (Dörnyei y Ryan, 2015).

Sin embargo, como sucede con el término creencias, el de motivación ha sido también uno de los más complejos de definir. Esta indeterminación conceptual sigue vigente y, a pesar de la rica bibliografía sobre el tema, como señalan Dörnyei y Ushioda (2011):

No existing motivation theory to date has managed - or even attempted - to offer a comprehensive and integrative account of all the main types of possible motives, and it may be the case that devising an integrative “supertheory” of motivation will always remain an unrealistic desire. (p.4)

⁵ Para profundizar y conocer un recorrido desde la psicología y sus diferentes enfoques: conductista, humanista y cognitivo se pueden consultar: Ajello, 2003, Brady, 2015, Rodríguez Lifante, 2015, Madrid Fernández, 1999, etc.

No obstante, los expertos coinciden en que la motivación se refiere a “*to the direction and magnitude of human behaviour*” (Dörnyei, 2001, p.8). Es decir, a la elección de una acción en concreto, la persistencia que tenemos con ella, y el esfuerzo que le dedicamos. En otras palabras, la motivación es responsable del *porqué* decidimos hacer algo, de *cuánto* tiempo estamos dispuestos a mantener la actividad, y *cuánto* esfuerzo vamos a dedicar para conseguirlo (Dörnyei y Ushioda, 2011).

En el ámbito de ASL, esta variable no solo ha intentado explicar las diferencias de éxito con las que se ha aprendido un idioma, sino también, en un proceso a largo plazo como es el del aprendizaje de una lengua, el hecho de que su ausencia o falta impediría que el alumno más sobresaliente pudiera alcanzar objetivos a largo plazo (Dörnyei y Ryan, 2015). A continuación, exponemos brevemente la evolución que ha experimentado el estudio de la motivación en ASL.

2.2.1. Recorrido histórico por los períodos de la motivación en ASL

En los estudios sobre motivación en ASL, se han distinguido cuatro etapas o periodos (Dörnyei y Ushioda, 2011):

1. El *período sociopsicológico* (o socioeducativo) (1959-1990): caracterizado por el trabajo de Gardner y sus colegas en Canadá.
2. El *período cognitivo-situacional* (durante la década de los 90): donde predominan los estudios basados en las teorías cognitivas de psicología de la educación.
3. El *período de orientación hacia el proceso* (a principios del siglo XXI): protagonizado por Dörnyei, Ushioda y sus colegas en Europa y que supone un giro en la conceptualización de la motivación (Rodríguez-Lifante, 2018) y en un mayor interés por la interacción con los factores contextuales.
4. Y como resultado de estas etapas surge el *período sociodinámico* que es en el que nos encontramos actualmente.

A continuación, detallaremos cada uno de estos periodos y para ello, seguiremos las publicaciones de Dörnyei y Ushioda (2011); Dörnyei y Ryan (2015).

1. *Período sociopsicológico.*

Caracterizado por las aportaciones de los psicólogos Robert Gardner y Wallace Lambert, es el periodo en el que comienzan las primeras investigaciones sobre motivación en el campo de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. Ambos comparaban el comportamiento motivacional de los estudiantes en el aprendizaje de una LE/SL, con el de otras asignaturas, ya que en el aprendizaje de una LE/SL no solo se adquiere conocimiento, sino que el alumno debe estar abierto a otras culturas, a identificarse con los miembros de esa comunidad, sus comportamientos, costumbres y forma de hablar (López Perles, 2017). Es por ello que la motivación adquiere una perspectiva sociopsicológica ya que, de acuerdo con este planteamiento, Gardner y Lambert señalan que “la motivación de aprender la lengua de otra comunidad lingüística y las actitudes hacia la lengua y la comunidad meta ejercen una gran influencia sobre el comportamiento en el aprendizaje de la L2” (como se cita en Rodríguez-Lifante, 2018). Y por ello, en gran medida, el hecho de que el aprendizaje sea efectivo dependerá de las actitudes de los estudiantes no solo hacia la lengua, sino también hacia la nueva comunidad.

Gardner (1985) utiliza tres componentes para referirse a la motivación: el *esfuerzo o intensidad motivacional*, el *deseo de aprender una lengua y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua*. De acuerdo con este autor, un estudiante con una alta motivación presentará estos tres componentes, de modo que deben operar al mismo tiempo. En esta teoría, relacionado con el concepto de motivación, destaca el concepto de *orientación* y otros dos conceptos interrelacionados, *orientación integradora* y *orientación instrumental*. Por un lado, la *orientación integradora* representa el deseo del estudiante de aprender la lengua, interactuar con los hablantes de dicha lengua, e incluso parecerse a ellos. Por otro, la *orientación instrumental* se refiere al uso de la lengua por parte del estudiante como un instrumento para conseguir un fin determinado, por ejemplo, un mejor trabajo (López Perles, 2017).

Por tanto, en este periodo la motivación es entendida como la combinación del esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo del aprendizaje de la lengua, junto con la aportación de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua por parte del alumno (Gardner, 1985).

2. *Periodo cognitivo-situacional*

A principios de los años noventa, tiene lugar un giro cognitivo en el estudio de la motivación, que supone un acercamiento al aula, como contexto de aprendizaje y a la figura del docente de lenguas (Crookes y Schmidt, 1991). Este cambio crítico perseguía, en definitiva:

La necesidad de conectar la investigación en motivación de SL con la corriente cognitiva que emergía en el campo de la psicología, por un lado, y el deseo de trasladar el estudio de la motivación desde una perspectiva de las comunidades etnolingüísticas y de las actitudes hacia el aprendizaje de un idioma a una mayor focalización en un análisis *situado* de la motivación en contextos de aprendizaje concretos, por otro. (Rodríguez-Lifante, 2018, p. 4)

Se concibe el proceso de aprendizaje como un proceso dinámico en el que participan profesor y alumno. El profesor actuará como un guía durante el proceso de aprendizaje del alumno y, a través de la tarea, ambos interactuarán poniendo en común sus ideas y creencias (Rodríguez-Lifante, 2018).

3. *Periodo de orientación hacia el proceso*

Con la concepción de la motivación como un elemento dinámico se inaugura una nueva etapa que centrará su atención en cada una de las fases que el aprendiente experimenta a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de un idioma (Rodríguez-Lifante, 2018). En este periodo autores como Dörnyei y Ushioda (2011), critican el excesivo uso de paradigmas cuantitativos que han impedido trabajar con la variante temporal que aporta esta nueva concepción de la motivación desde una visión estática a otra dinámica (en dos niveles, el micro y el macro).

4. *Periodo sociodinámico*

La etapa actual es la conocida como *periodo sociodinámico*. “Esta nueva perspectiva se caracteriza por centrarse en el proceso motivacional de la L2 como un hecho complejo, cuyo desarrollo natural interactúa con múltiples factores internos, sociales y contextuales” (Rodríguez-Lifante, 2018, p.9). La adopción de una perspectiva compleja para entender y estudiar la motivación le confiere carácter dinámico y capacidad de interactuar con factores internos y externos. Esta perspectiva (*Complexity Theory*), sin

embargo, fue propuesta por Larsen-Freeman en 1997 y, desde entonces, ha sido el caldo de cultivo de numerosos estudios en ASL (Larsen-Freeman y Cameron, 2008; Horn, 2008; Larsen-Freeman 2011; Ortega y Han, 2017), entre los que se encuentran los de motivación (Dörnyei, MacIntyre y Alastair, 2015), que centran su interés en el estudio de los sistemas dinámicos complejos, haciendo hincapié en el dinamismo, el cambio y la interacción de la gran variedad de factores que están presentes a lo largo del proceso de adquisición.

Las ideas aportadas por estos estudios y el desarrollo de nuevos enfoques en psicología aplicables a la ASL promovieron la creación de nuevos marcos teóricos para acercarse al estudio de la motivación desde este ámbito (Rodríguez-Lifante, 2018). Las tres teorías que destacan son⁶:

- Perspectiva de la motivación en relación con la persona en contexto (Ushioda, 2009)
- El Auto-sistema de motivación en L2 (Dörnyei, 2005, 2009a)
- Perspectiva de los sistemas dinámicos complejos (Dörnyei, 2009b)

Todos estos planteamientos teóricos ofrecen un nuevo modo de conceptualizar este factor y, a su vez, proponen la necesidad de nuevos diseños metodológicos. Por ejemplo, el Auto-sistema de motivación en L2, propuesto por Dörnyei en 2005, es considerado el sistema de motivación más influyente en ASL en la actualidad. Esta teoría reformula las concepciones anteriores sobre la motivación, a partir de la teoría psicológica de las posibles identidades (Markus y Nurius, 1986).

Por su parte, Ushioda (2009) plantea la perspectiva de la motivación en relación con la persona en contexto, aporta una nueva perspectiva que se caracteriza por el estudio de las interacciones entre motivación, el yo y el contexto. Aboga por la importancia de la individualidad de cada alumno y el contexto en el que nos encontramos a la hora de analizar su motivación. Los estudiantes ya no son considerados una figura abstracta sino personas reales con diferentes identidades y personalidades y cuya motivación va

⁶ Aunque hay otras posibles traducciones, traducimos así los modelos teóricos: *A person-in-context relational view of motivation*, el *L2MSS*, que ya hemos mencionado anteriormente, y *Motivation from a complex dynamic systems perspectives*.

cambiando a partir del contexto cultural e histórico que les rodea (López Perles, 2017). En este sentido, en palabras de Rodríguez-Lifante (2018):

El estudio de la motivación desde este enfoque persigue comprender a los aprendientes de idiomas como personas que se encuentran necesariamente en un contexto cultural e histórico concreto y cuya motivación e identidad están determinadas por estos contextos. (p.18)

Por otro lado, Dörnyei (2009b) plantea la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos, que entiende la motivación como un fenómeno que cambia y varía a lo largo del tiempo. Asimismo, advierte que las diferencias individuales no son independientes de la variación contextual y temporal, y por ello, los enfoques planteados hasta el momento no captaban las interacciones entre elementos, ya que las relaciones no pueden tomarse como relaciones lineales o causales, sino como relaciones que varían por los cambios y las conexiones que se van estableciendo entre elementos.

De las propuestas teóricas, desarrollamos a continuación con detalle la del *L2MSS* propuesta por Dörnyei (2005).

2.2.2. El Auto-sistema de motivación en L2

Este modelo teórico está basado en el concepto conocido como posibles identidades y cuya primera aparición la encontramos en la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces, este término ha sido definido por diferentes autores, sin embargo una de las visiones más amplias a la hora de definirlo es la de Oyserman y James que lo señalan como:

The future-oriented aspects of self-concept, the positive and negative selves that one expects to become or hopes to avoid becoming. They are the desired and feared images of the self already in a future state - the “clever” self who passed the algebra test, the “unhealthy” self who failed to lose weight or quit smoking, and the “off-track” self who became pregnant. Individuals possess multiple positive and negative possible selves. (como se cita en Dörnyei y Ryan, 2015, p. 87)

Estas posibles identidades van a ser representaciones específicas de futuros estados del individuo, incluyendo pensamientos, imágenes, y sentidos, y por ello son, en muchas ocasiones, las manifestaciones o imágenes personalizadas de sus objetivos, metas o

aspiraciones (Dörnyei y Ryan, 2015). Así pues, con la conceptualización de este término y la combinación de dos teorías, una perteneciente al campo de la ASL y otra al ámbito de la psicología, surge este nuevo modelo teórico conocido como Auto-sistema de motivación en L2.

Dos fueron los ingredientes de estas dos nuevas teorías: el concepto de *integrativeness*, reformulado a partir del de Gardner, y, desde el marco de la psicología, los *selves* (Dörnyei, 2005, 2009a). En el año 2005, Dörnyei advierte la necesidad de reconceptualización o reformulación del concepto *integrativeness*. Pero, ¿por qué debía ser reformulado este concepto? Pues bien, en primer lugar, este no servía para contextos de aprendizaje de LE, es decir, solo servía para aquellos contextos en los que la lengua meta se encuentra presente entre la comunidad de hablantes en la que nos encontramos. En segundo lugar, teniendo en cuenta la existencia de una cultura y una lengua universal como es el caso del inglés, este concepto tampoco podría utilizarse. De este modo, la motivación no se encontraría en el afán del hablante por integrarse en una comunidad específica, sino en la identificación de este como aprendiente de una L2/LE dentro de una comunidad internacional (López Perles, 2017).

Este replanteamiento del término *integrativeness*, permitió reformular también la teoría sociopsicológica impulsada por Gardner y Lambert (1972) y su aplicación en diferentes situaciones y contextos y, especialmente, en aquellos en los que no es posible la integración del estudiante o la identificación de este con la comunidad de la L2/LE (Dörnyei, Csizér y Németh, 2006).

Por otro lado, con los primeros estudios acerca de este término, numerosos autores comenzaron a mostrar interés en la naturaleza activa y dinámica del auto-sistema (*self system*) (Dörnyei y Ryan, 2015). De este modo, se han ido alejando las concepciones estáticas de “auto-representación” para apostar por un sistema que analiza el comportamiento continuo (Dörnyei y Ushioda, 2011). Como resultado, en el campo de la psicología, algunas de las representaciones dinámicas del *self system* situaron el *self right* en el corazón de la motivación y las acciones, creando, de este modo, un importante sistema de comunicación entre la personalidad y la psicología motivacional (Dörnyei y Ryan, 2015).

Así pues, en primer lugar, Markus y Nurius (1986) propusieron un marco teórico que relaciona los conceptos de motivación y autoconcepto de los estudiantes. Introduciendo el concepto de posibles identidades que representa lo que el aprendiente cree que *puede* llegar a ser, lo que le *gustaría* llegar a ser y en lo que *teme* llegar a convertirse, señalan que cada persona posee un conjunto de posibles identidades que son las encargadas de guiar su comportamiento. De este modo, como señalan Dörnyei y Ushioda (2011) las posibles identidades “*act as ‘future guides’, reflecting a dynamic forward-pointing conception that can explain how someone is moved from the present toward the future*” (p. 80).

En segundo lugar, un año después, surge la propuesta teórica *Self-discrepancy Theory* (Higgins, 1987). Mediante esta, Higgins (1987) describe cómo las posibles identidades regulan la motivación del alumno. Su teoría propone tres elementos principales: el *actual self*, o los atributos que un individuo realmente posee; el *ideal L2 self (IL2S)*, y que se refiere a los atributos que un individuo desearía poseer; y el *ought self* que son los atributos que un individuo cree que debe poseer, incluyendo obligaciones o responsabilidades. Según este planteamiento, cada individuo se verá motivado a reducir la discrepancia entre su estado o situación presente y el estado que quiere conseguir en el futuro. En este sentido, la motivación surge cuando el individuo siente la necesidad de reducir la discrepancia existente entre el *actual self* y el *ideal self* o *ought self*. Finalmente, Higgins (1998) hace una distinción entre dos tipos de futuros selves. Por un lado, menciona las *ideal self guides*, con un foco de *promoción* relacionado con esperanzas, logros o aspiraciones, entre otros; y, por otro, las *ought self-guides*, con un foco de *prevención* cuyo objetivo es el de evitar consecuencias negativas.

De este modo, y tras la reformulación del concepto *integrativeness* propuesta por Dörnyei, tras haber observado la necesidad de esta reconsideración para dotar de validez al concepto de posibles identidades, y las teorías introducidas por Markus y Nurius (1986) y Higgins (1987), Dörnyei (2005) se decide a impulsar el modelo teórico conocido como Auto-sistema de motivación en L2, y el cual está compuesto por tres elementos principales:

- Yo ideal (*IL2S*): “*the L2-specific facet of one’s ‘ideal self’*” (Dörnyei, 2009a, p.29). Es decir, la imagen ideal de cómo el aprendiente desearía verse en el

futuro. Esta imagen supondrá una representación de sus esperanzas, aspiraciones y deseos como aprendientes de una lengua. De manera que, esta imagen como el aprendiente ideal supondrá una potente motivación en su proceso de aprendizaje, ya que si el estudiante ve una discrepancia entre esta imagen y su estado actual, estará fuertemente motivado a aprender y desarrollar su competencia de esta nueva lengua, reduciendo la distancia entre su estado actual y el que persigue conseguir (Dörnyei y Ryan, 2015).

- Yo necesario: *“the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes”* (Dörnyei, 2009a, p.29). En este caso, ya no nos referimos a los atributos que al estudiante le gustaría poseer, sino a aquellos que el estudiante cree que debe poseer. Por lo tanto, esta dimensión ya no estará representada por sus esperanzas y aspiraciones, sino por sus obligaciones y responsabilidades como aprendiente. Y se destaca la importancia de este elemento como motivador, ya que esta imagen les hará querer alcanzar sus expectativas para, así, evitar posibles resultados o consecuencias negativas durante este proceso de aprendizaje (Dörnyei y Ryan, 2015).
- Experiencia de aprendizaje en L2: *“concerns situated, ‘executive’ motives related to the immediate learning environment and experience”* (Dörnyei, 2009a, p.29). Este tercer componente se diferencia de los anteriores en que se centra en la experiencia actual del estudiante, y más concretamente, en su entorno inmediato de aprendizaje. Donde se incluyen factores como: el impacto del profesor de L2, las experiencias pasadas como aprendiente de lenguas, los materiales de aprendizaje, la relación con los compañeros de clase, etc.

En definitiva, en palabras de Dörnyei y Ushioda (2011):

The L2 Motivational Self System suggests that there are three primary sources of the motivation to learn a foreign/second language – the learner’s vision of oneself as an effective L2 speaker, the social pressure coming from the learner’s environment and positive learning experiences. (p.86)

Este es el marco que consideramos en nuestro trabajo para el estudio de la motivación y el que utilizaremos para analizar los resultados.

3. Objetivos e hipótesis

Este estudio consta de tres objetivos. El primero, examinar las creencias que posee este grupo de estudiantes de grado sobre la enseñanza del español como LE/SL. El segundo, averiguar la motivación o motivaciones que han llevado a este futuro profesorado a querer convertirse en profesionales del español. Finalmente, el tercer objetivo consiste en determinar cómo se relacionan estas dos variables y de qué manera influye esta relación en el desarrollo de sus posibles identidades.

El primero de los objetivos puede formularse a través de la siguiente pregunta:

PI-1: ¿Qué creencias posee este grupo de futuros profesores de español sobre la enseñanza de esta lengua?

Respecto a esta primera pregunta de investigación, partimos de la hipótesis de que las creencias de los alumnos están íntimamente ligadas a lo que han aprendido como aspirantes a profesores a lo largo de su proceso de aprendizaje. Asimismo, sus propias experiencias personales a lo largo de este proceso, ya sea como estudiantes o como profesores en prácticas, van a determinar de la misma forma sus creencias sobre lo que significa enseñar español.

El segundo de los objetivos se plantearía en forma de pregunta como sigue:

PI-2: ¿Cuál es la motivación de este grupo de participantes para convertirse en profesionales del español?

En lo que se refiere a esta segunda pregunta de investigación, nuestra hipótesis de partida es que va a depender, en gran parte, de su entorno más cercano y de las experiencias vividas a lo largo de su proceso de aprendizaje. Es decir, ya sea su familia, su país de origen, sus amigos, o cualquier otro tipo de contacto con la lengua española a lo largo de su vida van a ser factores determinantes a la hora de querer hacer de la enseñanza de esta su profesión. Del mismo modo, las experiencias vividas a lo largo de su proceso de aprendizaje puede que tengan gran influencia en su motivación o motivaciones para querer convertirse en profesorado de español.

Finalmente, el tercer objetivo puede formularse de la siguiente manera:

PI-3: *¿Cómo se relacionan sus creencias y motivaciones en sus posibles identidades?*

Nuestra hipótesis en relación con esta última pregunta de investigación, es que esta no es una relación unidireccional. De este modo, las creencias y las motivaciones establecerían una relación de interacción e interdependencia, que se actualizaría a través del tiempo. Y, por lo tanto, nuestras creencias acerca del idioma y de su aprendizaje y enseñanza estarían influidas por nuestras motivaciones, y de igual manera nuestra motivación hacia la lengua, su aprendizaje y su enseñanza lo estaría por nuestras propias creencias, ya sea como aprendientes, profesores o futuros profesores; identidades que, en constante interacción y desarrollo, irán configurando sus posibles identidades.

4. Metodología y diseño de la investigación

4.1. Contexto

La presente investigación se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación del Instituto Arquímedes en la Hogeschool de Utrecht, Países Bajos. Aquí, tuvimos la oportunidad de realizar las prácticas del Máster de Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras a lo largo de 5 semanas (13/04/18-18/05/18). Durante este periodo, asistimos a las clases de la asignatura Lengua 2C del segundo curso del Grado en Profesorado de español como lengua extranjera (*Bachelor Leraar Spaans tweede graad*) y con este grupo realizamos el presente estudio.

Estos estudios forman a futuros profesores de español en la enseñanza secundaria holandesa a lo largo de cuatro años. Por lo tanto, durante este curso, no solo se incide en aspectos gramaticales, sino que también se da mucha importancia a otros aspectos como la lingüística, la reflexión docente, la didáctica, así como a contenidos y destrezas de la lengua y cultura hispana e hispanoamericana. De hecho, se presenta la cultura como parte fundamental en el aprendizaje de una lengua.

Cabe mencionar que dentro de este grado encontramos dos itinerarios diferentes, por un lado, la opción presencial (*Voltijd*), donde los alumnos asisten diariamente a las clases y, por otro, la semipresencial (*Deeltijd*), donde acuden solamente un día a la semana. Lo que hace que puedan distinguirse también dos perfiles diferentes de alumnado. Un primer grupo, correspondiente al itinerario presencial, donde los alumnos son más jóvenes y, un segundo grupo, correspondiente al itinerario semipresencial, donde los alumnos son mayores y entre los que se encuentran aquellos que ejercen o han ejercido como docentes en otras asignaturas.

Durante los cuatro años de formación, las prácticas docentes están presentes en el plan de estudios del grado desde el primer hasta el último año, ya que se le da gran relevancia al hecho de que el alumnado tome contacto con la realidad docente desde el principio. Además, como parte de esta formación, no solo se les ofrece la posibilidad de realizar sus prácticas en centros del país sino también la de realizar estancias en países hispanohablantes desde el primer curso, donde el principal objetivo es entrar en contacto directo con la lengua y la cultura, al mismo tiempo que conocer los sistemas educativos de los diferentes países. Asimismo, las tareas de reflexión se incluyen en la

mayoría de asignaturas, a través de pequeñas charlas, en las que hablan sobre sus experiencias durante la estancia en el extranjero a otros cursos del grado, y portafolios, en los que tienen que dar cuenta de los objetivos que se plantean conseguir en la asignatura, así como la consecución de los mismos al final de ella, y los aspectos que han aprendido y los que deben mejorar para el futuro. Todo ello, en relación con su papel como docentes y aprendientes de español.

4.2. Muestra y participantes

La muestra de este estudio corresponde a los 7 estudiantes (3 de género masculino y 4 de género femenino) que conforman este grupo de la asignatura Lengua 2C del segundo curso del Grado en Profesorado de español. En lo que se refiere al perfil sociolingüístico de los participantes, aparece detallado en la siguiente tabla (Tabla 1) donde recogemos los datos más relevantes obtenidos a través del cuestionario.

Pseudónimo	Género	Edad	País de origen	Lengua(s) materna(s)	Tiempo estudiando español	Dominio de alguna otra lengua
Ben	Hombre	26	Holanda	Holandés	4 años	Alemán, inglés, francés
Ana	Mujer	25	Holanda	Holandés	Más de 5 años	Inglés, portugués
Pablo	Hombre	24	Holanda	Holandés	2 años	Inglés
Lucrezia	Mujer	21	Holanda	Holandés, español	2 años	Inglés
Catalea	Mujer	20	Aruba	Español, papiamento	Más de 5 años	Inglés, holandés
Sebastián	Hombre	20	Holanda	Holandés	3 años	Inglés, alemán
Toki	Mujer	20	Aruba	Español, papiamento	2 años	Holandés, inglés

Tabla 1: Perfil sociolingüístico de los participantes

Asimismo, en las siguientes tablas detallamos otros datos relacionados con el perfil sociolingüístico de los participantes recogidos a través del cuestionario (Tablas 2, 3 y 4).

Pseudónimo	Nivel de español certificado	Nivel de español que ellos creen tener
Ben	A2	B1
Ana	B1	B1
Pablo	B1	B1
Lucrezia	C1	C1
Catalea	C1	C2
Sebastián	B1	B1
Toki	B2	B2

Tabla 2: Nivel de español de los participantes

Pseudónimo	Viajes a algún país hispanohablante	País	Duración
Ben	Sí	España	Varios meses
Ana	Sí	España, Costa Rica	Varios meses
Pablo	Sí	España	Dos años y de vacaciones varios meses
Lucrezia	Si	España	Varios meses
Catalea	Sí	Venezuela, Colombia, Panamá, Puerto Rico, España	Un mes
Sebastián	Sí	España	Varios meses
Toki	Sí	Perú, Venezuela, Colombia, Panamá, Puerto Rico, España	Un mes

Tabla 3: Viajes a países hispanohablantes

Pseudónimo	Contacto con el español fuera del aula	Tipo de contacto
Ben	Sí, a menudo	Con amigos y compañeros del trabajo
Ana	No, solo en clase	--
Pablo	Sí, a menudo	Amigos, en mi trabajo, por WhatsApp, en la ciudad, a través de las series
Lucrezia	Sí, a menudo	En casa, con mi familia y con amigos
Catalea	Sí, a menudo	Con mi papá y mi hermano y mis primas que viven en Venezuela
Sebastián	Sí, a menudo	Amigos y otros estudiantes
Toki	Algunas veces	Con mi papá si hablamos por teléfono o via <i>Facetime</i>

Tabla 4: Contacto con el español fuera del aula

4.3. Instrumentos

Cuatro instrumentos de naturaleza cualitativa han sido los utilizados para realizar el presente estudio etnográfico. Y en los siguientes apartados, detallaremos el proceso de elaboración y administración de estos instrumentos que hemos utilizado para recabar los datos necesarios para el estudio.

Cabe destacar que con el objetivo de conseguir un acercamiento con los participantes que favoreciera su colaboración, así como la observación de sus actuaciones en clase para poder tener una visión más completa del fenómeno observado, asistimos a un total de 30 horas y 30 minutos de clase en los que pudimos, observar, participar y compartir con los estudiantes nuestras opiniones y conocimientos. Mencionar, además, que toda la información que recogimos por medio de estas observaciones a través de notas y fichas nos ha sido de gran utilidad para complementar a los instrumentos empleados a lo largo de esta investigación.

4.3.1. Cuestionario

El cuestionario consta de un total de 16 preguntas. Preguntas con las que perseguimos, principalmente, recoger datos personales y académicos de los estudiantes tales como el sexo, la edad, la nacionalidad, la lengua o lenguas maternas, el nivel de español certificado y el considerado por ellos mismos, si han viajado alguna vez a un país de habla hispana, qué país o países y durante cuánto tiempo, si tienen contacto con el idioma fuera del aula y qué tipo de contacto, si tienen alguna otra segunda lengua o lengua extranjera, y por último, el curso y la modalidad en la que se encuentran actualmente (Anexo 1).

Durante el proceso de elaboración, nos planteamos la opción de crear dos versiones (una en inglés y otra en español). Sin embargo, una vez en clase, pudimos observar el nivel de español de los estudiantes y consideramos que tendrían capacidad de sobra para completar el cuestionario en español.

Tras la elaboración del cuestionario y antes de ser administrado a los participantes, este fue revisado y pilotado por algunos de mis compañeros del máster, la propia profesora del grupo y mi tutor.

El objetivo de incluir este instrumento dentro del estudio, es, principalmente, el de recoger datos personales de los estudiantes que, por un lado, nos ayuden a conocer rasgos generales del perfil de cada uno de los participantes, sus motivaciones para enseñar español y otras cuestiones que nos permitirán adaptar de manera más adecuada el resto de instrumentos.

4.3.2. Narrativa multimodal

Además de la información recogida a través del cuestionario, también obtuvimos datos cualitativos a través de dos narrativas multimodales (tanto escritas como visuales). En una de ellas, pedimos al alumno que represente lo que le ha movido a querer convertirse en profesor de español. A través de esta primera narrativa, se espera que los estudiantes proporcionen información sobre las motivaciones que han tenido a lo largo de su vida para que, hoy en día, quieran trabajar como docentes de español y de esta forma, representen qué ha sido lo que les ha hecho iniciar ese camino y qué les ha mantenido con ganas hasta ahora (Anexo 2). Mientras que en la otra, se les pide que representen a un buen docente, esta segunda narrativa tiene como objetivo conocer sus creencias sobre la enseñanza de lenguas, y, concretamente, sobre la enseñanza de español, así como averiguar las aspiraciones de los estudiantes y, por lo tanto, conocer su *IL2S* (Anexo 3).

Con la finalidad de que expresaran su respuesta a través de una de las modalidades posibles, les ofrecimos la posibilidad de "representar" de manera que pudiesen elegir la opción con la que se sintieran más cómodos. El uso de narrativas como instrumento para elicitar datos es relativamente nuevo y poco habitual en investigaciones de ASL, sin embargo, pensamos que puede aportar gran cantidad de información que probablemente de forma escrita no obtendríamos, ya que como señala Kubanyiova (2012), quien también ha incluido este instrumento en sus investigaciones, este tipo de instrumento puede aportarnos información no solo sobre los aspectos cognitivos, sino también sobre los aspectos contextuales y emocionales más amplios del desarrollo. Además, otras autoras como es el caso de Kalaja *et al.*, (2008), también afirman que las narrativas son un método excelente para capturar la esencia de la

experiencia, el aprendizaje y el cambio humano. Se trata de un método que se usa cada vez más para investigar la identidad, el autoconcepto o las creencias y la motivación.

4.4.3. Entrevista individual

Un tercer instrumento de la investigación ha sido una entrevista semiestructurada a cada uno de los participantes. Dicha entrevista cuenta con un total de 14 preguntas y está dividida en dos partes diferenciadas. Una que consta de 4 preguntas relacionadas con sus narrativas multimodales, realizadas y analizadas previamente. Y una segunda que consta de 10 preguntas sobre sus creencias y motivaciones como estudiantes y futuros docentes de español (Anexo 4).

El principal objetivo de esta entrevista individual es que, una vez entablada una relación con los estudiantes a través de las observaciones y las narrativas multimodales, estos pudieran expresar lo que piensan sobre sus creencias y motivaciones como alumnos y futuros profesores de español. De este modo, aunque con las entrevistas individuales obtuvimos datos suficientes para saturar la muestra⁷, era necesario observar y analizar estos dos factores en un contexto de grupo, como explicamos en el siguiente punto.

4.3.4. Entrevista grupal (*focus group interview*)

Finalmente, se hizo uso de un cuarto instrumento, que consistía en una entrevista grupal o grupo de discusión. En ella podemos diferenciar dos partes. Una primera para que los alumnos reflexionaran sobre sus propias narrativas multimodales, sobre lo que habían respondido en la entrevista individual, al mismo tiempo que pudiesen conocer los diferentes puntos de vista de sus compañeros. Y una segunda opcional, en la que participaba la docente de este grupo (Anexo 5). No obstante, la realización de esta segunda parte dependía de la elección de los alumnos.

⁷ Saturación de la muestra: Este concepto hace referencia al “punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martínez-Salgado, 2012).

La selección de este instrumento para nuestra investigación justifica nuestro deseo de contar con una visión más amplia de este fenómeno observado. Los grupos focales pueden usarse por separado, o junto con otros métodos o instrumentos. También pueden ser utilizados al principio de una investigación, a modo de recogida de ideas; o al final de esta, para de esta forma obtener información sobre los resultados o para la evaluación en un diseño de evaluación. Asimismo, los grupos focales o entrevistas en grupo pueden servir como un apoyo social, y de esta forma los alumnos más tímidos o vulnerables pueden mostrar sus opiniones, como ponen de manifiesto los resultados obtenidos en investigaciones sobre temas tan diferentes como la violencia de género, las experiencias sexuales o la corrupción (Edwards y Holland, 2013).

Con esta entrevista grupal, también semiestructurada, logramos saturar la muestra. A su vez, conseguimos obtener una visión más amplia ya que tienen la oportunidad de expresarse mediante una representación, de forma oral individualmente y grupalmente, e incluso, observar los cambios sobre estos dos factores que pueden tener lugar con la participación de la docente.

4.4. Procedimiento

Cabe mencionar, que la elaboración y administración de todos y cada uno de los instrumentos se ha producido de manera gradual para, de esta forma, poder tener en cuenta cada uno de los resultados obtenidos y poder adaptarlos a los participantes.

Antes de comenzar con la recogida de datos, solicitamos el permiso de la institución para poder realizar el estudio. También consultamos los grupos disponibles para llevarlo a cabo, e informamos al centro sobre el tipo de investigación que pretendíamos realizar, especificando tanto los objetivos como los instrumentos que serían utilizados. No obstante, sobre este aspecto haremos referencia en el capítulo de la ética de la investigación (§5).

Dedicamos las siguientes líneas a las fases que hemos seguido en la administración de los instrumentos (Tabla 5).

Instrumento	Fechas de administración de los instrumentos	Duración total de los instrumentos
Cuestionario	26/04/2018	(Enlace online ⁸)
Narrativa	03/05/2018	30'
Entrevista individual	11/05/18-16/05/18	2h 27' 42''
Entrevista grupal	17/05/18	40' 50''

Tabla 5: Fecha de administración y duración de los instrumentos

El día 26 de abril les proporcionamos el primer instrumento de la investigación a través de un enlace al cuestionario para que fuese más cómodo y fácil para ellos y tuviesen tiempo para realizarlo a lo largo de ese fin de semana.

Una vez recogidas y analizadas las respuestas de los cuestionarios, el 3 de mayo repartimos el segundo instrumento de estudio. El procedimiento fue el siguiente: al principio de la clase les informamos de que al final de esta les proporcionaríamos unas preguntas que podrían contestar en 15-20 minutos. Una vez terminada la sesión, administramos las narrativas multimodales utilizando un sobre vertical de manera que los alumnos empezasen a realizar primero la que prefiriesen libremente. De este modo, también podríamos observar si se percibía algún tipo de tendencia entre los estudiantes eligiendo antes la una o la otra. Esa información nos ayudaría también a la elaboración de la entrevista individual.

A lo largo de las semanas 4 y 5 llevamos a cabo las entrevistas individuales. Estas tuvieron lugar en diferentes días y entornos debido a las necesidades de cada uno de los participantes. Concretamos una cita con ellos y grabamos en audio la entrevista para, posteriormente, transcribirla y procesar la información.

Finalmente, el día 17 de mayo tuvo lugar la entrevista en grupo. Para ello, previamente, hablamos con la docente del grupo para informarle, como en cada estadio de la investigación, de nuestro propósito pero, además, para pedirle su colaboración, en caso de ser necesaria, para la segunda parte de la entrevista. De manera que, una vez

⁸ Enlace online al cuestionario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHjyc1UphDFOH0TSnWN-Ieos4BvSbnZG4N-nBF9R_FoJbMWg/viewform

terminada la clase, colocamos las mesas en forma de U y comenzamos la entrevista en grupo (Figura 1). Esta también fue grabada en audio, con el mismo fin de poder ser transcrita y analizada posteriormente. Una vez terminamos la primera parte de la entrevista, preguntamos a los participantes si deseaban continuar con esta contando con la colaboración de la docente (Figura 2). Los participantes estuvieron de acuerdo en acceder y, una vez llegó la docente, finalizamos la entrevista en grupo.

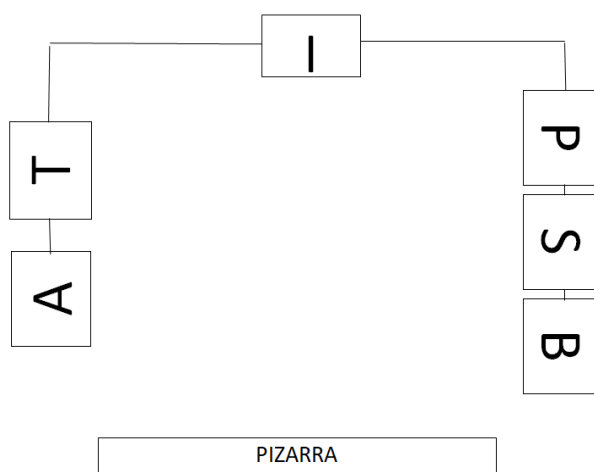


Figura 1: Posición mesas EG (Parte 1)

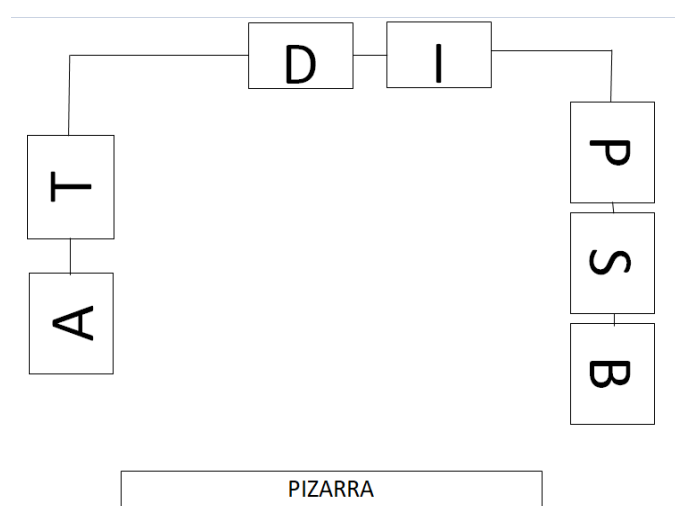


Figura 2: Posición mesas EG (Parte 2)

4.5. Codificación de datos

a. Instrumentos y participantes

En cuanto a los instrumentos y los participantes, hemos seguido un proceso de codificación con cada uno de ellos para su análisis y presentación en el presente trabajo (Tabla 6).

1. Cuestionario		3. Entrevista individual	
Cuestionario	C	<u>Entrevista Individual Ben</u>	EIB
2. Narrativa multimodal		<u>Entrevista Individual Ana</u>	EIA
<u>Narrativa Motivación Ben</u>	NMB	<u>Entrevista Individual Pablo</u>	EIP
<u>Narrativa Motivación Ana</u>	NMA	<u>Entrevista Individual Lucrezia</u>	EIL
<u>Narrativa Motivación Pablo</u>	NMP	<u>Entrevista Individual Catalea</u>	EIC
<u>Narrativa Motivación Lucrezia</u>	NML	<u>Entrevista Individual Sebastián</u>	EIS
<u>Narrativa Motivación Catalea</u>	NMC	<u>Entrevista Individual Toki</u>	EIT
<u>Narrativa Motivación Sebastián</u>	NMS	4. Entrevista grupal	
<u>Narrativa Motivación Toki</u>	NMT	<u>Entrevista Grupal Docente</u>	EGD
<u>Narrativa Creencias Ben</u>	NCB	<u>Entrevista Grupal Investigadora</u>	EGI
<u>Narrativa Creencias Ana</u>	NCA	<u>Entrevista Grupal Ben</u>	EGB
<u>Narrativa Creencias Pablo</u>	NCP	<u>Entrevista Grupal Ana</u>	EGA
<u>Narrativa Creencias Lucrezia</u>	NCL	<u>Entrevista Grupal Pablo</u>	EGP
<u>Narrativa Creencias Catalea</u>	NCC	<u>Entrevista Grupal Lucrezia</u>	EGL
<u>Narrativa Creencias Sebastián</u>	NCS	<u>Entrevista Grupal Catalea</u>	EGD
<u>Narrativa Creencias Toki</u>	NCT	<u>Entrevista Grupal Sebastián</u>	EGS
		<u>Entrevista Grupal Toki</u>	EGT

Tabla 6: Codificación de los instrumentos y los participantes

b. Datos

En lo que se refiere al proceso que hemos seguido para analizar los datos, tras la codificación de los instrumentos y los participantes, decidimos seguir el proceso de análisis conocido como Codificación Teórica y en el que se basa la Teoría Fundamentada. Las fases que hemos seguido en nuestro trabajo son: Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva (Hernández, 2014).

- La codificación abierta nos ha permitido enumerar los conceptos y analizar las categorías que emergen en los datos obtenidos. En esta primera fase, después de hacer una lectura profunda de cada instrumento y de transcribir los datos de cada uno de ellos, comenzamos a categorizar las ideas que, en fases

posteriores, pasarían a formar parte de categorías. De este modo, pudimos observar las ideas representadas en las narrativas y, posteriormente, explicadas en las entrevistas y extraer un documento con las ideas y aportaciones más relevantes de cada uno de los informantes, y que ya señalaban las tres categorías principales correspondientes a las tres PI (Creencias, motivación, creencias y motivación). Esta primera codificación nos permitirá obtener las categorías sobre las que nos centraremos en este trabajo, así como otras emergentes (Hernández, 2014).

- En una segunda fase, conocida como codificación axial, filtramos las categorías aparecidas anteriormente. Es decir, comparamos y relacionamos los conceptos surgidos para, posteriormente, unirlos seleccionando de estas categorías y subcategorías aquellas que nos parecían más relevantes (Hernández, 2014). Todo este proceso de codificación se realizó sobre todos los datos. Para ello, seleccionamos colores diferentes para cada una de las macrocategorías que consideramos fundamentales en nuestro trabajo.
- Por último, a través de una codificación selectiva, elegimos las categorías centrales que nos servirían como núcleo para desarrollar el fenómeno investigado (Hernández, 2014). Como resultado, en nuestro trabajo, obtuvimos estas tres macrocategorías (Figura 3) y que son: creencias, motivación y creencias y motivación.

El siguiente árbol de categorías representa de manera visual el resultado del proceso de codificación de los instrumentos (narrativas multimodales y entrevistas individuales):

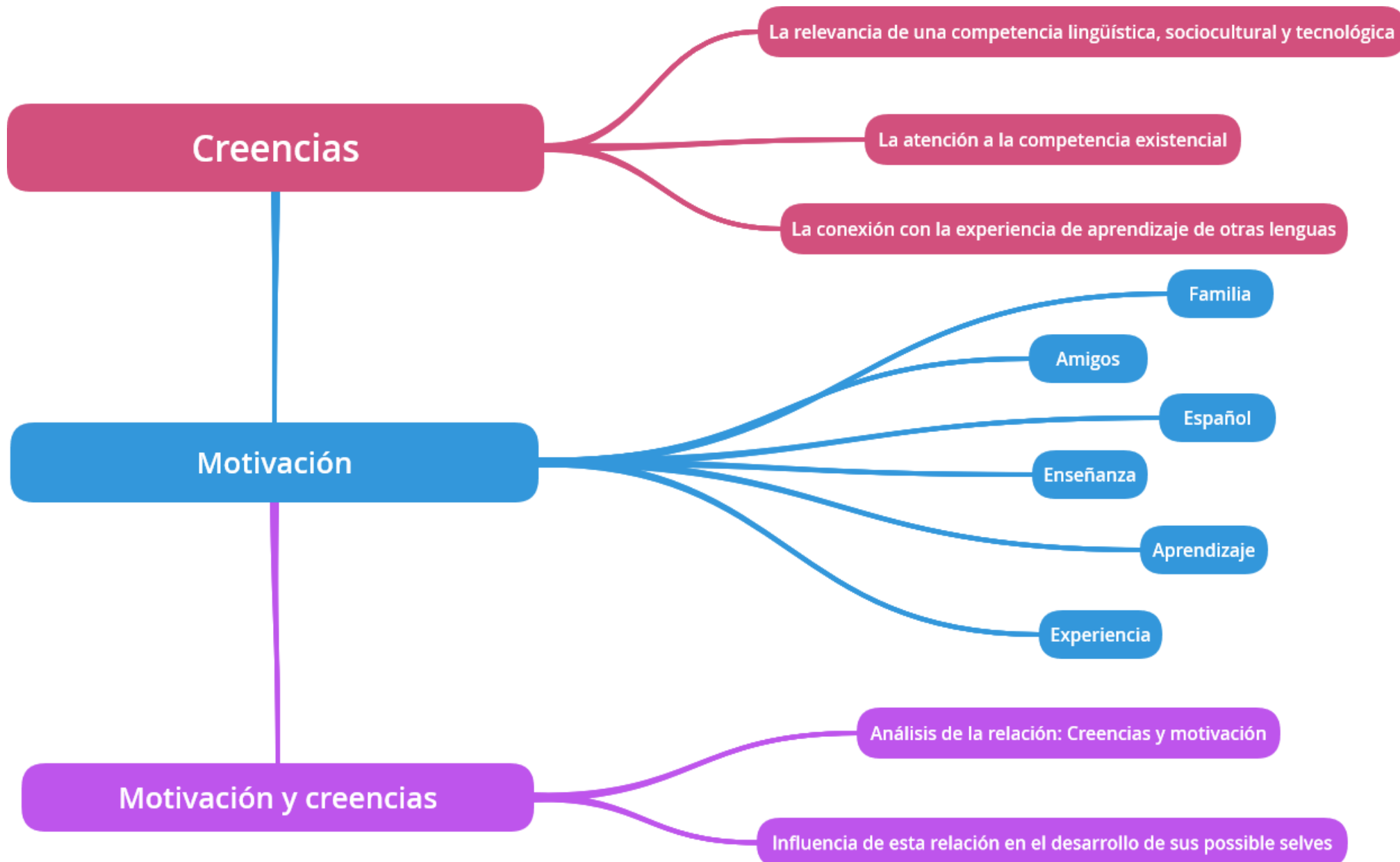


Figura 3: Árbol de categorías

Finalmente, aunque realizamos la codificación de categorías siguiendo las fases descritas. En el caso del grupo focal consideramos que había dos factores que podían ser relevantes. Por un lado el tiempo, referido a la duración de las intervenciones y no solo en términos de cantidad sino de intensidad e interés del tema. Y, por otro, el movimiento relacionado con la dirección de las intervenciones entre los participantes. De este modo, el procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo este análisis se basa en la utilización del audio y transcripción de la entrevista grupal para crear una representación visual de las direcciones que siguen las interacciones de cada uno de los participantes (Tabla 7) y, de este modo, poder observar qué variable o variables: creencias, motivación, o motivación y creencias producen un mayor número de intervenciones, y por lo tanto, un mayor interés en los participantes (Figuras 4 y 5).

Ana	Toki	Pablo	Sebastián	Ben	Docente	Investigadora
A	T	P	S	B	D	I

Tabla 7: Participantes EG

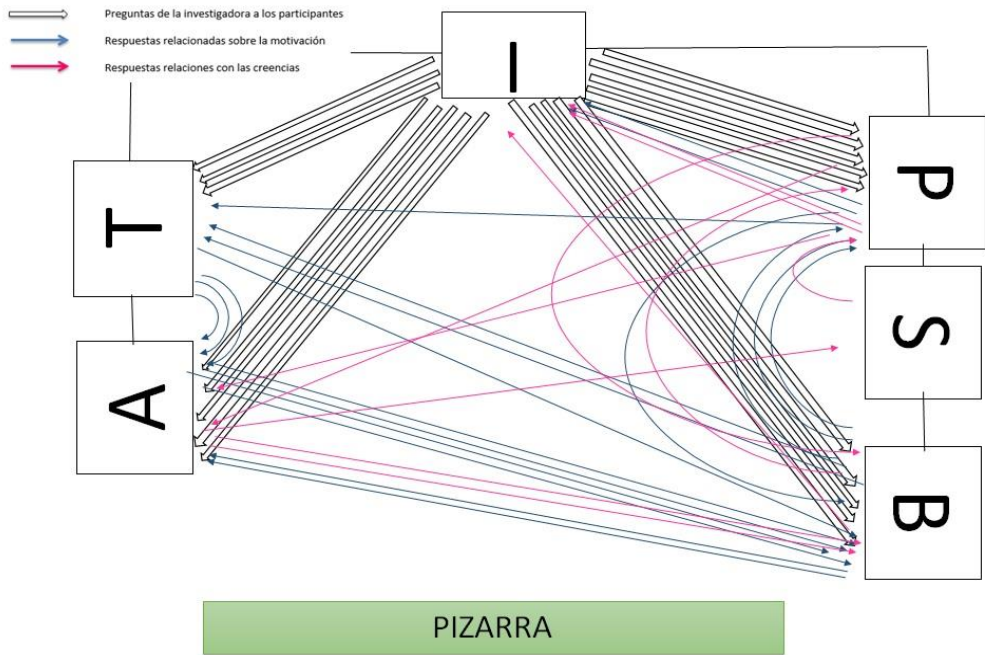


Figura 4: Representación de las interacciones en la EG (Parte 1)

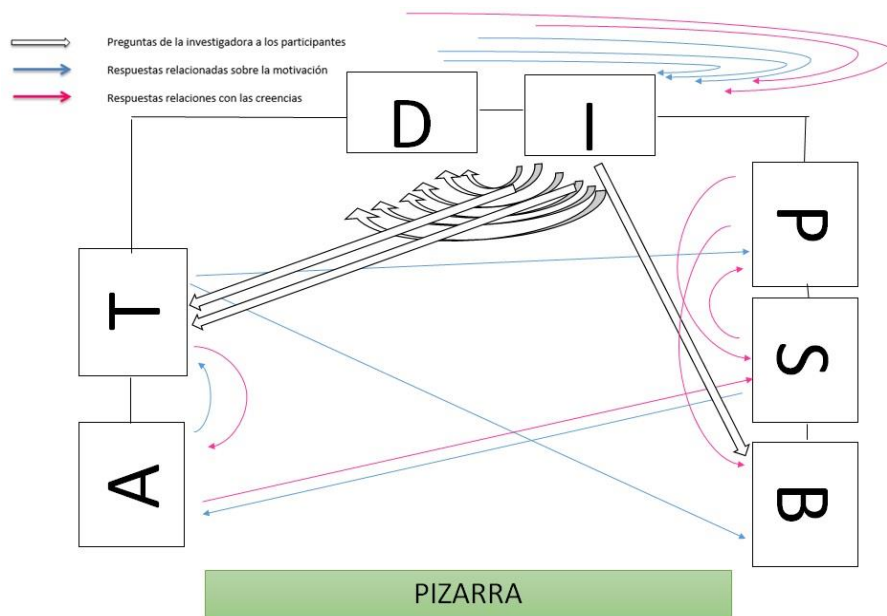


Figura 5: Representación de las interacciones en la EG (Parte 2)

Este último procedimiento y los resultados obtenidos gracias a él nos ayudarán a tener una visión más amplia y detallada de lo analizado. Con todo esto, a continuación, siguiendo nuestro árbol de categorías; estas imágenes visuales obtenidas a través del grupo focal; y las PI presentaremos los resultados obtenidos tras este análisis.

5. Ética de la investigación

En este apartado llevamos a cabo una breve reflexión sobre las consideraciones de naturaleza ética que hemos tenido en cuenta durante la elaboración del trabajo por la relevancia que creemos que poseen en cualquier investigación con participantes y, en concreto, en la presente.

Desde el punto de vista ético, podemos diferenciar cuatro marcos principales en la investigación cualitativa (Wiles, 2013, p. 4-5). En primer lugar, los enfoques consecuencialistas o utilitaristas, que se basan en si las elecciones éticas se toman en función de un bien individual, o por el contrario, un bien común o social. En segundo lugar, los enfoques principalistas o no consecuencialistas, que se fundamentan en la voluntariedad, el anonimato, el beneficio y el evitar los posibles daños en los participantes. En tercer lugar, la ética del cuidado, que tiene en consideración a las personas participantes y, finalmente, la ética de la virtud que se refiere al carácter de la persona que investiga y al modo en que condiciona cada una de las decisiones que adopta (Rodríguez-Lifante, 2018). En nuestro trabajo, nos hemos servido sobre todo de los tres primeros para guiar las decisiones tanto en el nivel macroético como microético. Sin embargo, el cuarto nos ha servido de reflexión especialmente en los momentos éticamente importantes.

En primer lugar, en relación con el consentimiento informado de los participantes y agentes relacionados con la investigación (profesorado y centro), tras la selección del grupo Lengua 2C presencial del Grado en Profesorado de Español en la HU, acudimos a clase para presentarnos, conocer a los participantes, explicar los objetivos y el propósito del estudio y pedir su participación de manera voluntaria. Les informamos de que sus identidades en el estudio serían anonimizadas y de que, una vez terminado, se compartiría el estudio con todos ellos. Asimismo, a través de la asistencia a cada una de sus clases, pretendíamos no solo recoger datos a través de notas y fichas, como hemos descrito anteriormente (§4.3), como parte de la triangulación metodológica, sino también establecer una relación de confianza que permitiese a los participantes sentirse cómodos y expresarse abiertamente en las fases posteriores.

En segundo lugar, en el presente estudio etnográfico, hemos mantenido el anonimato de los participantes a través del siguiente procedimiento. Como aconsejan algunos trabajos

sobre el tema (Wiles, 2013), les dimos a los participantes la oportunidad de elegir un pseudónimo o un nombre ficticio con el que se sintieran identificados y con el que pudiéramos referirnos a ellos en este trabajo. En el caso de las narrativas, su nombre no aparece en ninguno de los casos y, en el de las entrevistas, hacemos uso de los pseudónimos para referirnos a ellos. Asimismo, preservamos la confidencialidad de cada uno de los datos que hemos recabado, así como las grabaciones y las transcripciones de las entrevistas que han sido realizadas. Por tanto, todos estos datos que han sido recogidos únicamente serán empleados para fines de investigación relacionados directamente con el presente trabajo y la difusión derivada del mismo.

En este sentido, debido al compromiso de evitar cualquier daño, hemos primado por encima de todo el bienestar de las personas participantes, a pesar de correr el riesgo de que la muestra definitiva fuera inferior a la seleccionada. Tuvimos en consideración los posibles daños que su participación y posterior difusión de los datos pudieran desencadenar desde el punto de vista académico. Por ello, la reflexión sobre todos estos aspectos ha sido fundamental tanto en las fases previas al estudio como a lo largo de su desarrollo.

En esta línea, han tenido lugar diferentes momentos éticamente importantes antes de comenzar con el estudio, como hemos comentado anteriormente, pero también durante el desarrollo de la investigación. Estos se han convertido, en ocasiones, en dilemas a los que, como investigadoras, hemos tenido que enfrentarnos. Las decisiones que hemos adoptado nos han obligado, por ejemplo, a no ilustrar algunas opiniones o datos comprometedores en virtud del beneficio y la no maleficencia de nuestros informantes. De este modo, algunos de los testimonios de los estudiantes que contenían información crítica, si no contenían una relevancia directa con las PI, se han codificado, pero no se han recogido entre los casos descritos porque aludían a temas sensibles.

Asimismo, durante las entrevistas, a menudo, nuestros participantes hacían alusión a temas o aspectos que no se encontraban dentro del marco de nuestra investigación, sin embargo, en ningún caso les hemos cohibido, cortado o desviado la conversación pensando en nuestro beneficio individual, sino en el bien social y, sobre todo, el respeto hacia ellos.

Finalmente, cabe destacar, tal y como hemos apuntado antes (§4.4), que la elaboración y administración de cada uno de los instrumentos ha tenido lugar de manera gradual para diseñarlos y adaptarlos en función de la información que ya conocíamos y, de esta manera, lograr saturar la muestra. Del mismo modo, los horarios y duración de estos han sido adaptados a sus necesidades; por ejemplo, les hemos dado la posibilidad de entregarlos por correo electrónico, en el caso de las narrativas multimodales, o de elegir el lugar y la hora, en el de las entrevistas.

En definitiva, la reflexión ha estado presente en la toma de decisiones desde un punto de vista de los principios, pero también de los momentos en los que algunas decisiones requerían una ética práctica en la que los participantes han sido siempre la referencia. Por tanto, todas estas consideraciones han sido tomadas en cuenta en todo momento con el único objetivo de velar por la seguridad del grupo de participantes, su integridad, su identidad y su beneficio.

6. Resultados

En estas líneas, damos respuesta a las tres preguntas de investigación (PI). En primer lugar, analizamos las creencias en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de español de este futuro profesorado de español. En segundo lugar, respondemos a la segunda pregunta de investigación para intentar conocer la motivación o motivaciones que han llevado a este alumnado a querer convertirse en profesores de español. Finalmente, damos respuesta a la tercera pregunta de investigación, en la que examinamos la relación que existe entre estas dos variables (creencias y motivación).

6.1. Pregunta de investigación 1: ¿Qué creencias posee este grupo de futuros profesores de español sobre la enseñanza de esta lengua?

En el presente apartado perseguimos responder a la primera pregunta de investigación para intentar averiguar cuáles son las creencias de estos aprendientes sobre la enseñanza del español. A continuación tratamos una por una cada una de las categorías que han sido extraídas de las respuestas de nuestros participantes en relación a esta primera pregunta.

6.1.1. La relevancia de una competencia lingüística, sociocultural y tecnológica

En cuanto a esta primera categoría, hemos de mencionar que incluye todas aquellas habilidades o competencias lingüísticas, culturales y tecnológicas con las que se considera que debe estar atribuido un buen docente de español. A continuación, analizamos cada una de estas subcategorías extraídas a raíz de las aportaciones de nuestros participantes.

En primer lugar, destacamos la alta competencia en el dominio de la lengua española que debe tener un buen docente de español. Puede parecer algo obvio, pero hoy en día son muchos los profesores de idiomas que no alcanzan un buen nivel de la lengua meta y esto se ve reflejado, por supuesto, en el aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, se representan los libros y certificados de idiomas como aquello que acredita el nivel lingüístico de un buen docente de idiomas (NCL⁹) (Figuras 6 y 7).

⁹ Todos los ejemplos de las anotaciones de las narrativas multimodales, así como las transcripciones de las entrevistas individuales, y la entrevista grupal aparecen reproducidas de manera literal, sin ser corregidas ortográficamente.

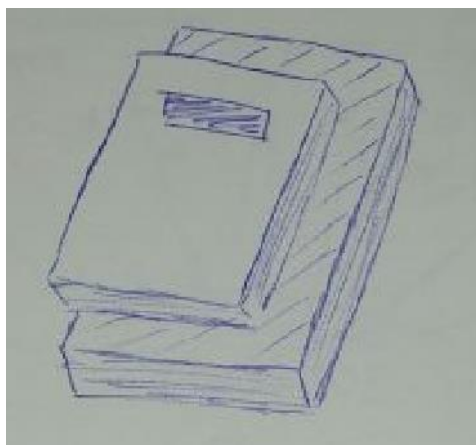


Figura 6: Libros que representan la competencia lingüística (NCL)



Figura 7: Certificados que acreditan el nivel de la lengua (NCL)

Asimismo, otro de nuestros informantes afirma:

“Un buen docente, lo que creo yo, es alguien que conoce el idioma porque si no tienes el idioma, no tienes nada” (EB).

A menudo, este requisito en un docente de lenguas se da por sentado y este puede ser el motivo por el que algunos de los participantes olvidan mencionarlo. Sin embargo, como afirma Ben, es la base sobre la que se construye todo lo demás. Es imposible enseñar una lengua, si tú mismo no la conoces.

En segundo lugar, además de la competencia lingüística, se destaca también el conocimiento sobre la cultura como un elemento que debe poseer un buen docente. Cabe destacar, que este es uno de los aspectos en los que más hincapié hacen nuestros participantes. De este modo, encontramos representaciones como las de Pablo, quien decide representar esta presencia de la cultura como parte fundamental de la clase a través de la bandera de España (Figura 8).



Figura 8: Bandera de España como representación de la cultura en el aula (NCP)

“En la representación de un buen docente, también la bandera porque un profesor que da español tiene que conocer el país, tiene que expresar no solo el idioma pero también la cultura, país y todo lo que está detrás del idioma” (EP).

Por su parte, Lucrezia también destaca la idea de que:

“El idioma no lo es todo, puedes saber hablar con una persona pero si no entiendes nada de la cultura o la manera en la que trabaja o vive esa persona no vas a poder tener una conversación real” (EL).

En este sentido, la cultura juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua como una pieza necesaria e imprescindible y que se debe incluir como parte del desarrollo del aprendizaje de una lengua.

Además, otro de los aspectos destacados por los participantes, fue el hecho de dar importancia a todas las culturas pertenecientes a países hispanohablantes, y no solo a la cultura española y a España:

“Representar a todos los países hispanohablantes porque muchísima gente piensa que solamente es España pero también tenemos Latinoamérica que además puede ser una parte muy diferente para los alumnos, y si ven que es muchísimo más que solo España se van a interesar más, así que si el docente

sabe mucho sobre esos países también es más interesante para los alumnos” (ES).

A menudo cuando se habla del español, solamente se relaciona con España. Sin embargo, como apunta Sebastián, debemos tener en cuenta que el idioma español no solo se habla en España, y, por lo tanto, si queremos reflejar la cultura de esta lengua deberemos representar a todos los países.

Por otro lado, otra de las creencias mencionadas en cuanto a la enseñanza de español es la idea de que un docente debe tener buenas capacidades organizativas:

“Debe ser claro con sus alumnos para que sepan qué está pasando, qué van a hacer, por qué lo hacen...” (ES).

Con esto nos referimos al hecho de que, como profesores, deben organizar bien sus clases y el tiempo con el que cuentan, además de tener la capacidad de organizar a la clase por equipos, llevar a cabo las actividades, entre otras:

“Para los estudiantes la organización de la clase, el tener una estructura, es muy importante, porque ellos quieren saber: qué vamos a hacer, cuánto tiempo dura, qué deberes vamos a tener, etc” (EB).

Del mismo modo, refleja Ben esta idea en su narrativa multimodal (Figura 9) en la que se dibuja a sí mismo explicando a sus alumnos la estructura que va a seguir a lo largo de la sesión.

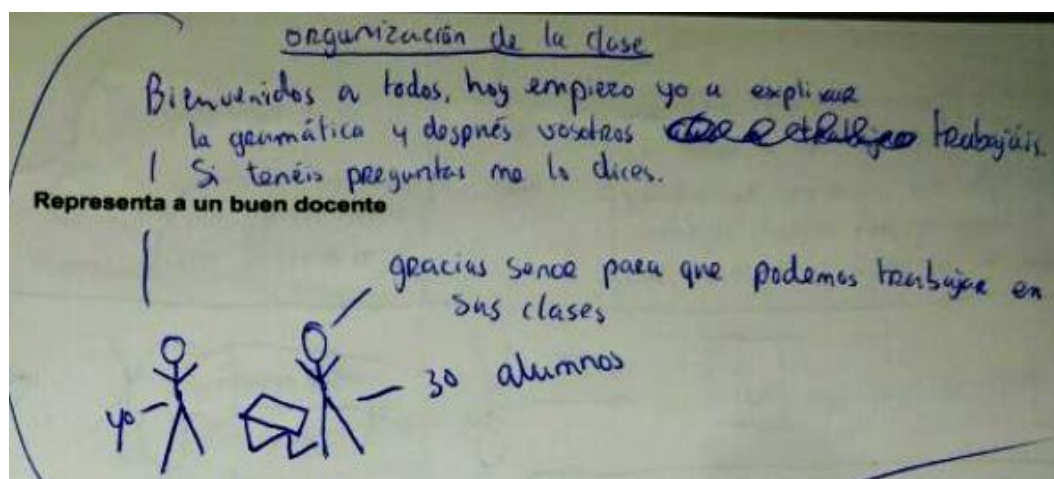


Figura 9: Organización de la clase (NCB)

Siguiendo con la competencia lingüística, sociocultural y tecnológica con la que debe contar un buen docente de español, cabe destacar la mención por parte de todos los participantes del hecho de que este sea innovador. ¿Qué queremos decir con que un buen docente debe ser innovador? ¿Y por qué debe serlo?

“Un docente no debe ser igual a los otros, tiene que tener sus propias ideas” (ET).

Esta idea misma idea que aporta Toki la refleja también a través de una metáfora en la que aparecen tres bombillas iguales que representan las mismas ideas y una cuarta bombilla diferente a las demás y que simboliza esa idea innovadora y que te diferenciará de los otros docentes (Figura 10).

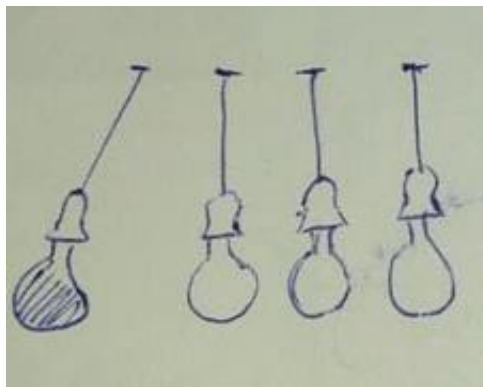


Figura 10: Idea innovadora (NCT)

En este sentido, y en relación con esta última idea, destacan la importancia de incluir las nuevas tecnologías en el aula. Hoy en día, un buen docente debe tener un conocimiento medio de las tecnologías, así como una capacidad para saber integrarlas en clase como parte de sus sesiones. Hecho que podemos apreciar en algunas de las representaciones de los participantes y en las que podemos observar la presencia de elementos como el ordenador, el teclado, la pantalla inteligente, etc. (Figuras 11 y 12).



Figura 11: Representación del buen docente (NCP)

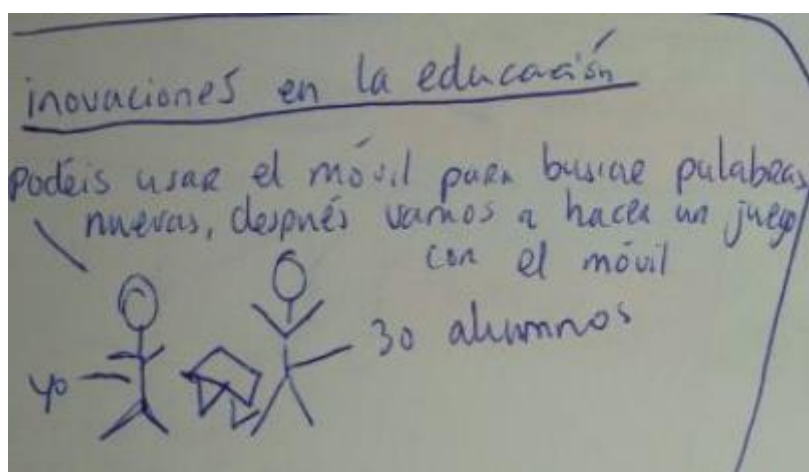


Figura 12: Innovaciones en la educación (NCB)

“Las tecnologías y los móviles en clase es algo muy actual, los profesores con más edad no son partidarios del uso de ellos en clase y hoy en día no es muy habitual usar el móvil en clase. Pero los alumnos están todo el tiempo con el móvil, así que yo pienso quizá puedan hacer algo con este móvil, usarlo como diccionario, graba un vídeo con una conversación, saca una foto en la que pongas una descripción en español, algo así. Realmente creo que siempre van a usar el móvil, si quieres como si no, entonces eso también puede ayudar a que aprendan fuera de clase, sacar un vídeo en el centro de Utrecht explicando su monumento o su restaurante favorito” (EB).

De esta forma, pretendemos que el alumno no solo aprenda en clase sino que también se divierta ya que:

“Los móviles, las pizarras electrónicas y todo eso son otras formas de aprender y repasar cosas y jugar en clase para que los alumnos piensen que es interesante y quieran ir a tu clase” (ES).

Los alumnos aprenden jugando y divirtiéndose, algo que no es incompatible con su aprendizaje, sino que lo facilita al resultarles interesante y nuevo.

Por último, destacamos la importancia de la constante formación a la que el docente debe estar expuesto. Catalea, por ejemplo, incluye esta característica como un requisito fundamental con el que debe contar un buen docente (Figura 13). Además, relaciona esta idea con el hecho de ser innovador y aportar nuevas ideas y técnicas en clase que ya hemos mencionado antes, ya que el hecho de:

“Seguir aprendiendo es muy importante para poder dar tus clases de forma innovadora” (EC).

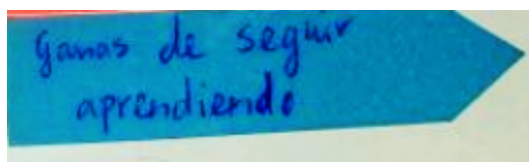


Figura 13: Ganas de seguir aprendiendo (NCC)

Asimismo, y en relación a esta última idea, cabe destacar, que cuando a lo largo de la entrevista en grupo, se les pregunta por la característica fundamental que creen que no puede faltar a un buen docente de lenguas, la propia docente señala estas ganas de seguir aprendiendo como esa cualidad imprescindible:

“Pienso que la pasión, la vocación como decimos en español, es fundamental. Es decir, si no tienes vocación déjalo ya. Pero yo creo que una de las cosas que más, es difícil quedarse con una, pero lo más importante, pienso, es que tú quieras seguir aprendiendo. En el momento en el que tú dejas de querer seguir aprendiendo, ¿cómo esperas que otras personas vengan a tus clases a aprender? Ósea tú eres el primero que tienes que dar esa sensación de yo quiero seguir aprendiendo, y sigo aprendiendo. Y si tú quieres seguir aprendiendo, ellos van a ir contigo, que es lo importante (EGD)”.

6.1.2. La atención a la competencia existencial

Tras el análisis llevado a cabo de las creencias sobre la competencia lingüística, sociocultural y tecnológica con la que debe contar un buen docente de español,

analizamos aquellas creencias que ya no tratan sobre la formación del docente, sino sobre la competencia existencial en el aula y que tiene que ver, ya no tanto con esos conocimientos con los que debe contar como docente de español, sino con su actitud en clase, su personalidad o el trato que tiene con sus alumnos.

Encontramos, por un lado, el uso de diferentes adjetivos para describir algunas de estas competencias. Por ejemplo, Catalea representa un muro con todas aquellas competencias con las que cuenta un buen docente (Figura 14).



Figura 14: Representación del buen docente (NCC)

“Una docente debe ser respetuosa, de manera que, tiene que haber un respeto de sus estudiantes hacia ella, pero también al revés porque, de esta forma, puedes crear una relación positiva con tus alumnos y ganar su confianza [...] Si una maestra no es creativa y entusiasmada, los alumnos no van a prestar mucha energía en clase. Por ejemplo, si una maestra se pasa sentada en la silla todo el tiempo, ni siquiera camina por la clase o no entretiene a sus alumnos, un alumno se enfada porque los alumnos también te ven como un ejemplo y por ello tienes que ser creativa y entusiasmada [...] Si hay un alumno con el que has tenido una pequeña discusión o inconveniente, no debes ser rencorosa y por eso ponerle una mala calificación [...] Por ejemplo en el caso de que tenga estudiantes con diferente nivel, debe ser comprensiva y saber que cada uno tiene su nivel, su forma de estudiar, etc. [...] En clase algunos alumnos me han preguntado que quieren ser profesores, algunos de inglés, otros de francés, otros de español. Por eso tienes que ser un ejemplo porque ven en ti tu desarrollo como maestra, un desarrollo que ellos también van a tener que hacer y ven en ti lo que ellos quieren ser” (EC).

Por otro lado, Catalea también señala una serie de aptitudes con las que identifica a un buen docente (Figura 14) y entre las que encontramos: “tener una buena relación con sus alumnos”, “ayudarlos”, “motivarlos”, “crear un buen ambiente de clase”, etc. Del mismo modo, varios de nuestros informantes también manifiestan estas ideas cuando afirman que:

“Un buen docente es alguien que conoce el idioma, la cultura, pero también tiene una conexión con los alumnos y, por eso, sabe lo que les gusta” (ES).

“La relación profesor y alumno es muy importante, como profesor tienes que dar la clase para captar sus intereses, que sea algo que les guste” (EB).

De este modo, si conoces los gustos e intereses de tus alumnos:

“Por ejemplo, el deporte, ir de compras, viajar... Puedes también cambiar tu clase para que sea interesante para todos” (ES).

Por tanto, los alumnos estarán motivados a participar ya que las clases serán adaptadas a sus propios gustos e intereses, de igual modo, estableciendo esta relación con ellos los alumnos podrán

“Venir para cualquier pregunta” [ya que no habrá] “una distancia entre profesor y alumno” (EB).

Asimismo, encontramos más aptitudes con las que se califica a un buen docente y que podemos observar en algunas de las representaciones de los participantes (Figura 15 y 16).

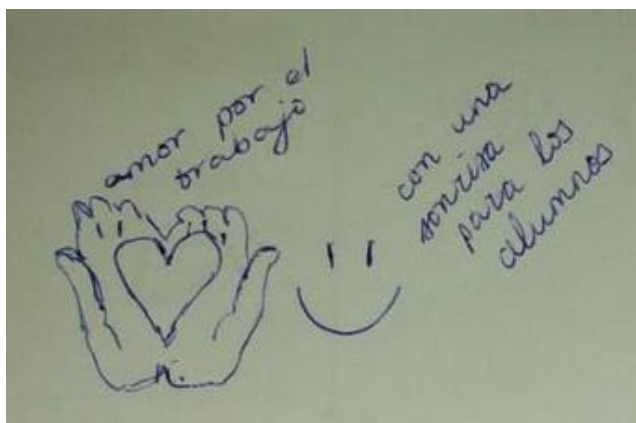


Figura 15: Amor por el trabajo y cariño hacia los alumnos (NCT)



Figura 16: El docente como guía en el aprendizaje del alumno (NCT)

Estas representaciones simbolizan la idea de que:

“Un docente tiene que ser cariñoso, atento. Tiene que decir al alumno lo que siente, escuchar sus necesidades, brindar siempre una sonrisa, a pesar de sus problemas” (ET).

Al mismo tiempo que debe actuar como guía en el aprendizaje del alumno:

“Un niño que está dando sus primeros pasos y el docente está más arriba cogiéndole de la mano para juntos alcanzar la cima” (ET).

Finalmente, encontramos también la representación de Ana (Figura 17), que nos ofrece una visión de la profesora de pie enfrente de la clase y los alumnos levantando la mano para reflejar el hecho de que es una clase activa, gracias a la actitud positiva y enérgica de la profesora. Además también la representa con un gran corazón que simboliza el amor por su trabajo ya que:

“A una docente le tiene que gustar su trabajo y tiene que tener un cariño hacia sus alumnos porque es un trabajo muy exigente” (EA).

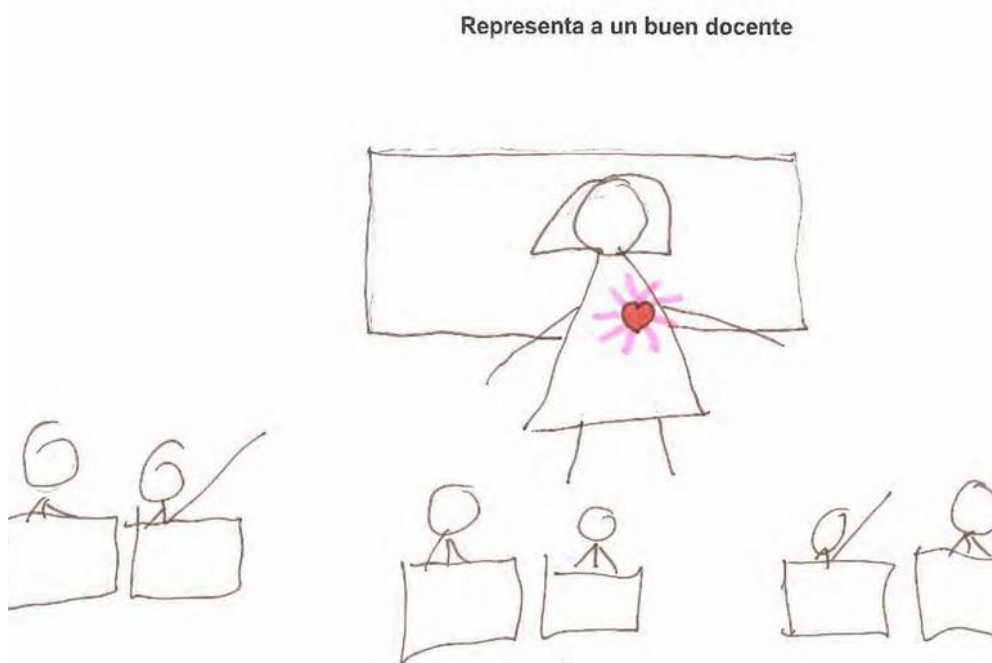


Figura 17: Representación del buen docente (NCA)

6.1.3. La conexión con la experiencia de aprendizaje de otras lenguas

En lo que se refiere a este último apartado sobre la primera pregunta de investigación, analizamos aquellas creencias de los participantes relacionadas con la enseñanza del español pero que han sido adquiridas durante su experiencia como aprendientes. Es

decir, creencias que tienen sobre la enseñanza pero debido a su experiencia como estudiantes de una LE/SL. De este modo, en primer lugar, encontramos el consenso por parte de todos los participantes al afirmar que cuentan con una facilidad para aprender idiomas, hecho que consideran muy importante de cara a estudiar una lengua. Y así lo aseguran a través de su propia experiencia como aprendientes:

“Tengo mucha facilidad porque el francés lo absorbo, el italiano no absorbo y la verdad es que me encanta. Es una cosa que ahora como profesora de inglés en España, también ha sido, bueno, al principio estaba un poco nerviosa porque yo pensaba a ver, no he estudiado inglés en tres años, desde el instituto, y dije madre mía a ver lo que me van a preguntar. Pero no, la verdad es que como siempre veo las películas en inglés, las series y casi todos los libros que leo los leo en inglés, pues no tuve ninguna dificultad. Y ahora me quiero ir a Roma este verano, entonces estoy intentando leer cosas en italiano, y es que se parece muchas cosas al español. Es gracioso verlo. Y pienso que el español me ha ayudado muchísimo con el italiano, y también con el francés” (EL).

“Creo que sí tengo facilidad porque mira cuando fui a Alemania las palabras del holandés se parecían bastante a las del alemán, carteles, etc. Y también cuando empecé a aprender portugués vi que se parecía bastante al español y a mi lengua materna y eso me ayudaba” (ET).

“Creo que sí, sobre todo si ya sabes algunos otros idiomas como francés, inglés... Cuando aprendes uno nuevo es más fácil” (ES).

“Sí porque alemán y francés nunca lo aprendí pero puedo hablar fácilmente porque las estructuras de gramática y las estrategias de compensación se pueden usar fácilmente en otros idiomas, creo yo” (EP).

En consecuencia, y tras sus experiencias como aprendientes, destacan, además de su facilidad en la adquisición de segundas lenguas, la ayuda que supone de cara al aprendizaje de una nueva lengua el haber estudiado otra antes. El contar con otra LE/SL supone un punto de partida desde el cual iniciar este nuevo aprendizaje. Es decir, los estudiantes pueden tomar como guía el proceso de aprendizaje que siguieron para aprender su LE/SL, y en función de este saber con qué tipo de actividades se sienten cómodos, en qué aspectos deben incidir más, o con cuáles tienen más facilidad. Por otro lado, otra de las ventajas de contar con otra lengua es la posibilidad que ofrece de poder asociarla con la lengua meta. Tal y como lo apuntan nuestros informantes tras su propia experiencia, lenguas como el español, el francés o el italiano, que son lenguas romances

y que aparecieron como una evolución del latín vulgar; o el alemán, el holandés y el inglés, pertenecientes a las lenguas germánicas, pueden asociarse fácilmente y, de este modo, facilitar el aprendizaje de una nueva lengua.

En segundo lugar, cabe destacar, lo que informantes como Sebastián mencionan acerca de no rendirse a pesar de los obstáculos o dificultades que podamos ir encontrando a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje. Lo importante es creer en uno mismo y saber que puedes conseguirlo y, por ello no podemos dejarnos guiar por un trabajo, una exposición, una práctica o un examen que nos haya ido mal, sino que debemos tener en cuenta nuestro rendimiento en clase y ser conscientes de lo que hemos aprendido y lo que somos capaces de hacer:

“Yo sé que puedo hacerlo porque si en las clases sí que lo sé, si sigo al final las notas vendrán [...] y un examen es un momento solamente” (ES).

Y si no podemos juzgar una historia sabiendo solo una parte de ella, tampoco podemos juzgar nuestro conocimiento y competencia en una lengua en función de una pequeña parte de todo nuestro proceso de aprendizaje.

Por otro lado, desde su experiencia como aprendientes de lenguas, también encontramos la defensa del aprendizaje de una lengua no sólo a través de los libros, las actividades escritas, y los exámenes con preguntas cerradas, sino también el aprendizaje fuera del aula (Figura 18).

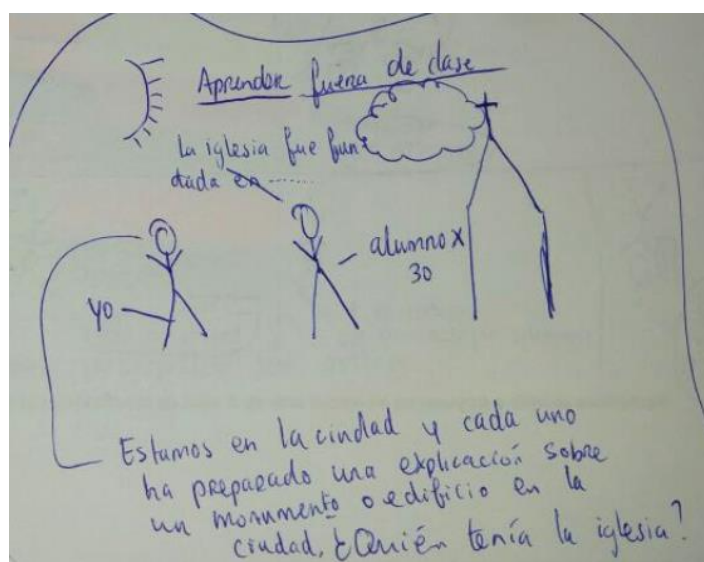


Figura 18: Aprender fuera de clase (NCB)

De este modo, a través de actividades como, por ejemplo:

“Saca un vídeo en el centro de Utrecht explicando tu monumento o tu restaurante favorito, puedes generar algo que despierte el interés del alumno” (EB)

Y gracias a este tipo de actividades en las que se prima la individualidad del alumno y se le da la oportunidad de mostrar algo que, realmente, le gusta, le interesa o conoce, se facilita el aprendizaje y el aumento del interés, y por tanto, del esfuerzo y empeño que este dedica.

Finalmente, destacamos la discrepancia existente entre las aportaciones en respuesta a la pregunta de cuánto tiempo llevan estudiando español. Y es que algunas participantes consideran que su aprendizaje de español comienza cuando empiezan a formarse como futuras docentes de español en la HU:

“Bueno aquí, estudiando estudiando el español, dos años. A ver, es que el estudiar yo lo considero más la gramática, meterme más en las estructuras, las reglas. Yo antes siempre lo hacía así, yo automáticamente lo que me decía mi madre, y entonces estudiarlo, realmente, y entender por qué lo digo de una manera y por qué se escribe de tal manera, eso lo veo más de aquí” (EL).

“Estudiar, estudiar dos años pero desde la secundaria también nos daban español” (ET).

Mientras que, otros informantes sitúan el comienzo del estudio del español antes de comenzar su formación en la universidad:

“Pues seguramente más de cinco años. En el cuestionario he puesto cuatro años que son los que llevo aquí en la HU pero, si quieres decir todo mi aprendizaje, también son más de cinco años” (EB).

“Antes de ir a vivir a España aprendí español para ir a la escuela allí, así que creo que a los 8 o 9 años empecé a escuchar e intentar aprender el idioma” (EP).

“Pues desde que me fui a Brasil y empecé a estudiarlo, como 7 años” (EA).

De modo que, podemos ver una clara diferencia entre la consideración de Lucrezia o Toki, que consideran el estudio del español como el aprendizaje de las reglas gramaticales, la cultura, y el modo de enseñarlo; y la opinión de Ben, Pablo, y Ana

quienes consideran que estudiar español es, en primer lugar, el estudio de la lengua y el aprender a comunicarte en este nuevo idioma.

6.2. Pregunta de investigación 2: ¿Cuál es la motivación de este grupo de participantes para convertirse en profesionales del español?

En el siguiente apartado respondemos a la segunda pregunta de investigación, en la que intentamos averiguar cuáles son o han sido las motivaciones de este alumnado y que les han llevado a querer convertirse en profesores de español. Los cinco puntos o ejes principales que responden a esta pregunta son la familia y amigos, la lengua española, la enseñanza, el aprendizaje y las experiencias vividas durante su proceso de aprendizaje.

6.2.1. Familia y amigos

Una de las motivaciones más destacadas por algunos de nuestros informantes, y que ha influido de manera determinante en su decisión de convertirse en profesionales del español, ha sido el contar con familiares cercanos o amigos cuya lengua es el español. Lucrezia y Catalea representan a su familia, orígenes y amigos como potentes motivadores por medio de un árbol cuyo centro es el español y del cual extraen las diferentes ramas o factores que han movido su deseo por convertirse en profesoras de español (Figuras 19 y 20).

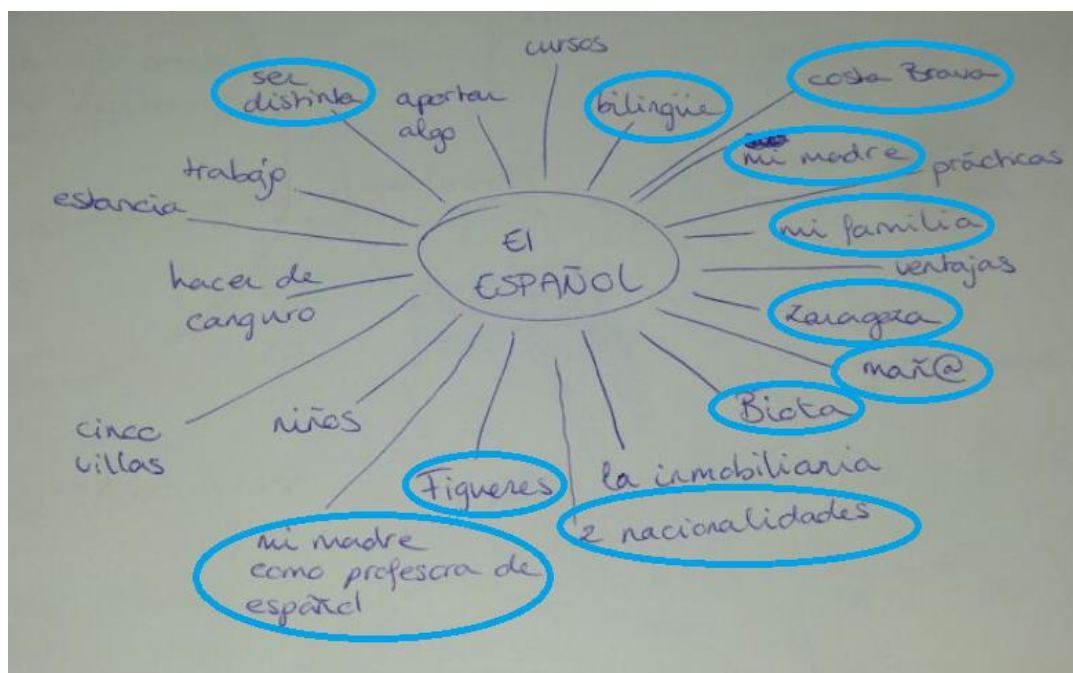


Figura 19: Representación de las motivaciones (NML)

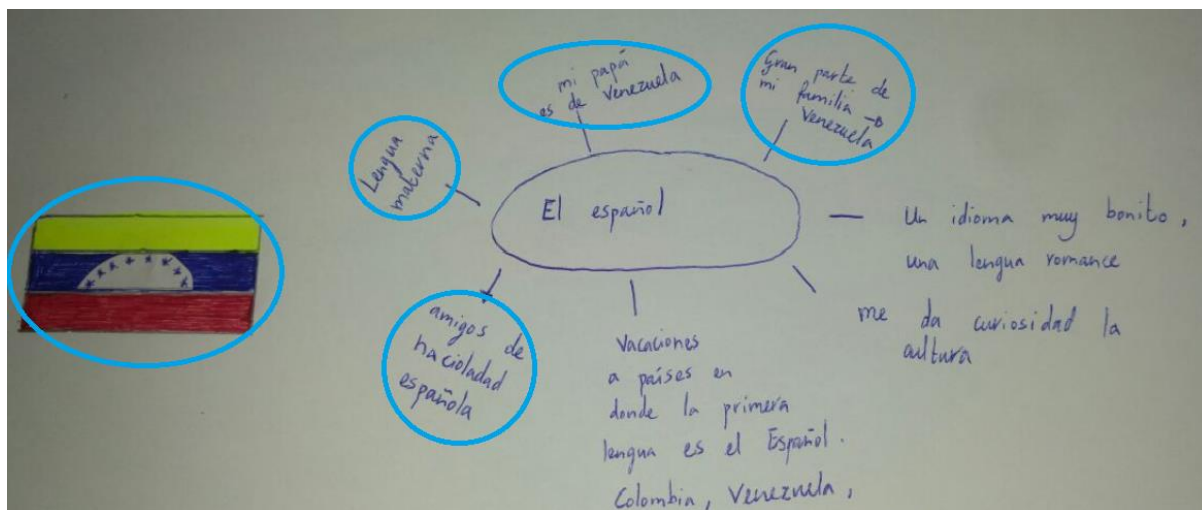


Figura 20: Representación de las motivaciones (NMC)

En el caso de Lucrezia, encontramos palabras como “bilingüe”, “mi madre”, “mi familia”, “Zaragoza”, “2 nacionalidades”, “mi madre como profesora de español”, “ser diferente”, etc. (Figura 19). Mientras que en el caso de Catalea, además de utilizar palabras como “lengua materna”, “amigos de nacionalidad española”, etc. También utiliza ciertas oraciones como “mi papá es de Venezuela”, “gran parte de mi familia -> Venezuela”, etc. (Figura 20). Sin embargo, lo que más llama la atención, en el caso de Catalea, es la gran bandera de Venezuela que dibuja a un lado y que representa el principal motivo de sus ganas de ser profesora:

“He representado la importancia del idioma español, y lo he hecho a través de la bandera de Venezuela porque, bueno, la bandera de Venezuela significa mucho para mí porque gran parte de mi familia viene de Venezuela. Mi papá es venezolano y tengo como 5 años sin ver a mi familia de allá y los extraño mucho [...] Es un lenguaje que viene diariamente en mi día [...] Principalmente lo conozco por mi padre, pero también mi madre lo sabe hablar (EC)”.

Por otro lado, Toki también representa la importancia que su familia ha tenido en su decisión de ser profesora de español. Sin embargo, al contrario que sus compañeras, que han decidido hacer uso de un árbol para explicar sus motivaciones, ella utiliza diferentes metáforas para reflejar esta idea y lo hace representando la constante entrada del idioma español que ha recibido a lo largo de toda su vida por parte de su familia (Figura 21).



Figura 21: Constante entrada del español (NMT)

“Como mi papá es de Perú, y desde niña siempre nos hablaba en español, aunque mi lengua materna es el papiamento, él me hablaba en español y yo le contestaba en papiamento” (ET).

De esta forma, aunque el español no es su lengua materna, ha estado presente a lo largo de toda su vida a través de su padre. Asimismo, también representa el inicio y este deseo de comunicarse en español con su entorno más cercano (Figura 22).



Figura 22: Necesidad de comunicarse en español (NMT)

Por su parte, Ben o Sebastián, cuyas familias no tienen lazos de ningún tipo con la lengua española, sí que destacan que el tener amigos hispanohablantes ha sido también un potente motivador en sus ganas por querer seguir estudiando español:

“No podía decir ni hola, ¿cómo estás?, o ¿cómo te llamas?, para mí era muy difícil, pero después vi que los españoles querían ayudarme y yo estaba muy

feliz. Es una motivación para conseguir hablar otro idioma si estás con alguien que está motivándote, ven que estás hablando bien y tal. Y me gusta comunicar con mis amigos de antes” (EB).

Tras esto, podemos afirmar que la presencia del español por parte de familiares y amigos ha influido de manera determinante en la actual elección de nuestras participantes por convertirse en profesoras de español. Y, sin duda, es uno de los principales motivos por los que hoy en día se forman como futuras docentes de este idioma:

“Yo pienso que si no hubiese sido yo bilingüe o española o lo que sea, no me hubiese metido en ser profesora de español, ya hubiese sido otra cosa. Si no hubiese sido por mi madre yo no estaría aquí. Así de claro (EL)”.

Asimismo, en el caso de Ben o Sebastián la presencia de sus amigos ha actuado como un potente motivador que ha mantenido sus ganas y su energía a lo largo de su proceso de formación y aprendizaje.

6.2.2. Español

Esta segunda categoría hace referencia al amor o el gusto por el idioma en sí. Es decir, la lengua española como una motivación propia. Por ejemplo, podemos observar el caso de Ben (Figuras 23 y 24), quien, en su primera viñeta, se representa junto con una persona de nacionalidad española y a través de una pregunta “¿Cómo puedo preguntarle cómo se llama?” muestra su interés por la lengua. Un interés que no le viene ni por su familia, ni por sus amigos, sino que compone una motivación en sí misma y que nace del propio estudiante.



Figura 23: Inicio del gusto por la lengua española (NMB)

Hecho que también podemos ver reflejado cuando apunta:

“Estaba pensando en elegir una carrera para dar clases en la primaria pero siempre tenía algo con el español, me gustaba, quería aprender más” (EB).

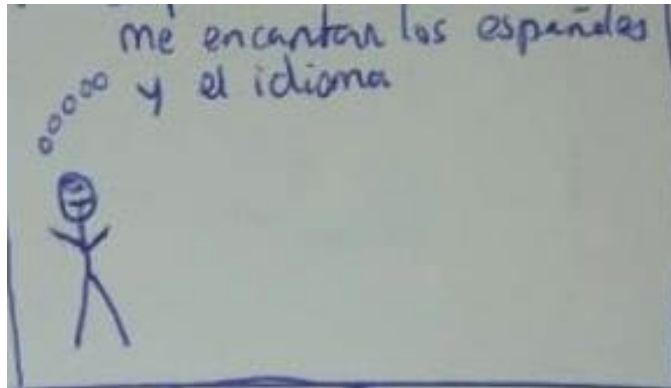


Figura 24: El estudio del español como un fin en sí mismo (NMB)

En el caso de Toki, representa diferentes dibujos a modo de metáforas que simbolizan lo que para ella ha sido el español y cómo este ha formado parte de su vida:

“El español es mi lengua favorita y por eso me encantan las canciones en español, también antes tocaba el piano y prefería las canciones españolas antes que las inglesas” (ET).

De esta forma, a través de las notas musicales (Figura 25) intenta representar su amor por la música, y cómo esta ha sido también una forma de introducir el español en su vida.



Figura 25: La música como parte de su motivación hacia el español (NMT)

De igual manera, también destaca su afición por el baile (Figura 26) como un foco de motivación y aprendizaje de español:

“Me encanta el baile latino, salsa, bachata...” (ET)

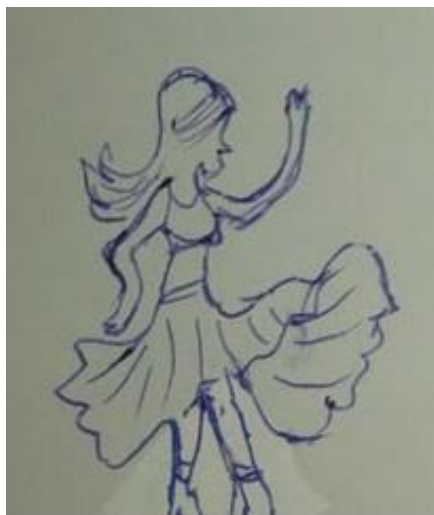


Figura 26: El baile como parte de su motivación hacia el español (NMT)

Finalmente, también encontramos un tercer dibujo relacionado con el español (Figura 27). En él Toki dibuja un libro que representa su afición por la lectura en español y afirma que ha leído numerosos libros y que estos siempre han sido en español:

“Me gusta muchísimo leer y leer en español” (ET).

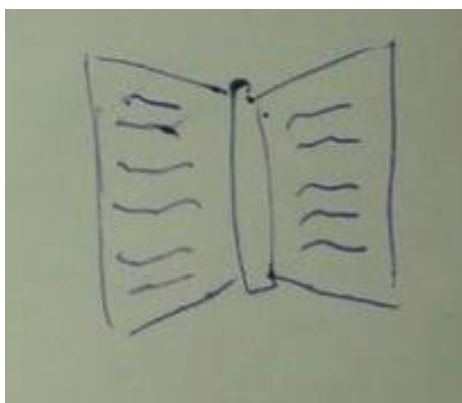


Figura 27: Afición por la lectura en español (NMT)

Cabe destacar que, incluso, cuando le preguntamos si prefería la lectura en español o en su lengua materna, Toki afirma que, efectivamente, prefiere leer en español antes que en su propia lengua materna, el papiamentu. De este modo, podemos ver que lo que les ha movido, en muchas ocasiones, ha sido el propio amor y pasión que sienten por este idioma, el español.

6.2.3. Enseñanza

Otra de las motivaciones señaladas por los participantes es el deseo por compartir sus conocimientos con otras personas. La enseñanza forma parte de estas fuerzas motivadoras que les han impulsado a querer convertirse en profesionales del español. Por ejemplo, encontramos el caso de Ben que se representa impartiendo clase durante su periodo de prácticas (Figura 28), lo que nos demuestra que el haber tenido la oportunidad de ejercer como profesor durante sus prácticas en un instituto, y el sentimiento de haber ayudado a sus estudiantes a aprender y mejorar su nivel (Figura 29), ha sido determinante en su motivación para seguir esforzándose y formándose como profesor.



Figura 28: Comienzo como profesor en prácticas (NMB)



Figura 29: Felicitaciones por parte de los alumnos (NMB)

De este modo, la enseñanza y el poder ejercer en un futuro como profesores es otra de las fuerzas que les mueve hacia su objetivo. De hecho, Sebastián responde que el motivo principal de estudiar español es:

“Por la profesión que quiero tener. Porque quiero dar clase de español. [...] La lengua me interesa mucho y la cultura también pero lo que me da energía es si tengo prácticas, y tengo alumnos que están contentos, ver que aprenden” (ES).

Por su parte, Catalea afirma:

“Desde que era niña quería ser maestra de primaria, y luego cuando fui creciendo dije no, prefiero ser maestra de español” (EC).

Por tanto, podemos apreciar el deseo por dedicarse a la enseñanza desde antes, incluso, que el deseo por convertirse en profesora de español.

También podemos observar esta fuerza motivadora en la entrevista realizada a Toki en la que cuando se le pregunta cuál es su fin de estudiar español, ella responde:

“Porque me gustaría enseñar a los alumnos lo que yo he aprendido y lo que sé sobre la cultura, y lo que sé sobre la cultura de Perú también” (ET).

Asimismo, expresa su deseo por aprender y su interés por la enseñanza:

“Las diferentes maneras o técnicas que puedo dar una clase, las diferentes actividades, el contenido de los libros, todo. Cómo puedo dar una clase que sea eficiente, diferente y activa” (ET).

Finalmente, cabe destacar que, incluso en la entrevista en grupo, la docente indicó este como un potente motivador en sus primeros pasos como docente de español, afirmando que uno de los principales factores que ha mantenido sus ganas y energía durante todo este proceso ha sido:

“La experiencia con los estudiantes, el ver cuánta gente quiere aprender tu idioma, y además el compartir, la sensación de estoy lejos de casa y al mismo tiempo estoy en casa, y lo bien que responden los estudiantes” (EGD).

6.2.4. Aprendizaje

Tras el análisis llevado a cabo, además de encontrar la enseñanza como una de las fuerzas motivadoras que han movido y ayudado a nuestros participantes durante este proceso, también encontramos el aprendizaje. Aprendizaje entendido como ganas de seguir aprendiendo, mejorando y superándose. Cabe destacar que, al igual que este deseo por aprender no constituye el desencadenante de su objetivo por convertirse en

profesionales del español, sí que es uno de los motivadores más potentes que han influido en nuestros participantes a la hora de mantener su energía. En este sentido, Ben representa su recorrido y las motivaciones que ha tenido a lo largo de todo este tiempo como estudiante de español y, después, como futuro profesor de esta misma lengua (Figura 30).

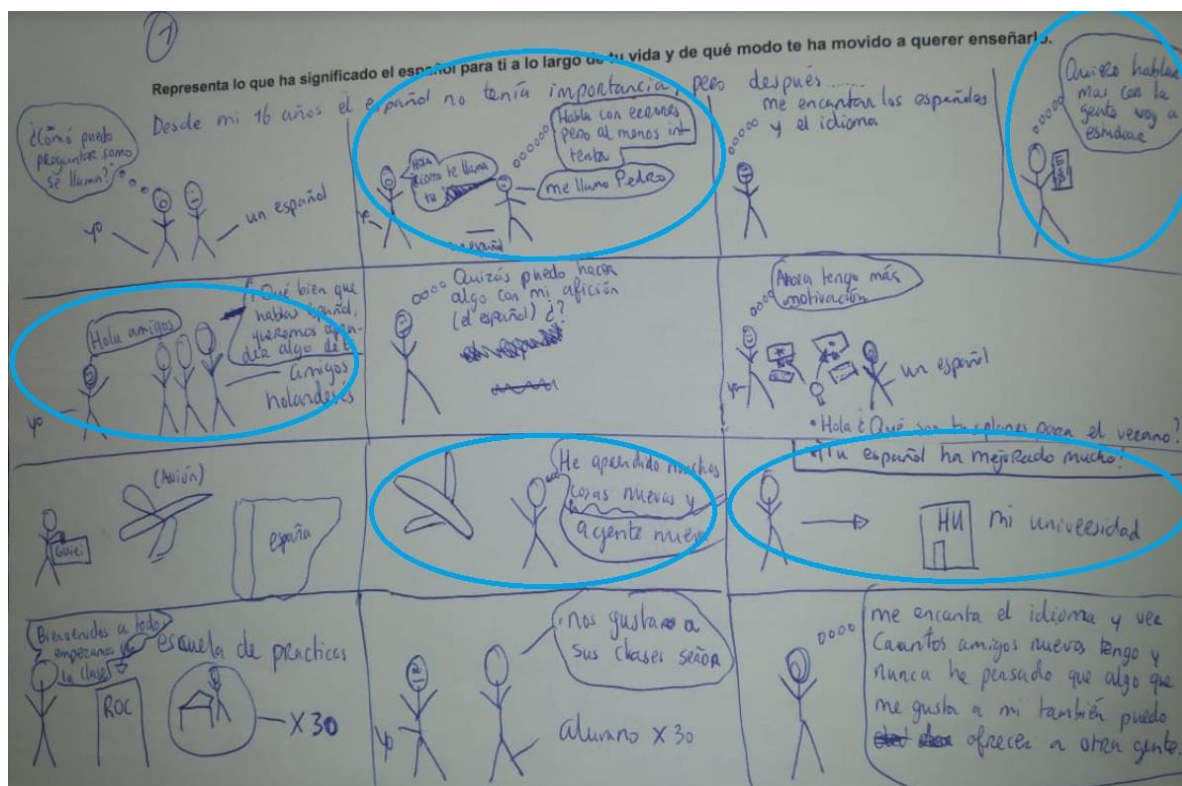


Figura 30: Representación de las motivaciones (NMB)

A través de su representación, podemos observar todos aquellos hechos que le han motivado y que tienen relación con su aprendizaje y mejora de su nivel de español. De este modo, destaca, por un lado, su continuo deseo por mejorar su nivel de español, y, por otro, cómo el poder observar esta mejora, ya sea a través de sus propias experiencias, o a través de los comentarios positivos que recibía por parte de hablantes españoles o sus compañeros holandeses, le motivaba cada vez más a convertirse en profesor de español. Así pues, concluye diciendo que de esta forma:

“algo que me gusta a mí también lo puedo ofrecer a otra gente” (EB).

Por su parte, Pablo también defiende el aprendizaje del español como un fin en sí mismo:

“El español para mí es importante porque yo quiero hablar español, es un sentimiento dentro. Porque, a ver, yo vivo en Ámsterdam y allí hay un

montón de gente que habla español y cuando oigo a alguien que habla español yo quiero hablar con él o ella. Y cuando voy a España, siempre quiero hablar, hacer conversaciones con la gente, y no sé viene desde dentro. Yo quiero hablar como tú, que la gente no sepa que soy de otro país” (EP).

De manera que el interés por adquirir un alto nivel de competencia en esta lengua y el afán de superación, han constituido una de las principales motivaciones para que participantes como Pablo quieran enseñar esta lengua a otras personas.

6.2.5. Experiencia

Finalmente, también destacamos la gran influencia en su motivación que han tenido las experiencias vividas a lo largo de todo este proceso, así como la actuación que han tenido en forma de desencadenante de su deseo por convertirse en profesores de español. Este es, por ejemplo, el caso de Pablo que representa el inicio de su motivación por llegar a ser profesor de español a través de una de sus experiencias vividas en relación con el español (Figura 31).

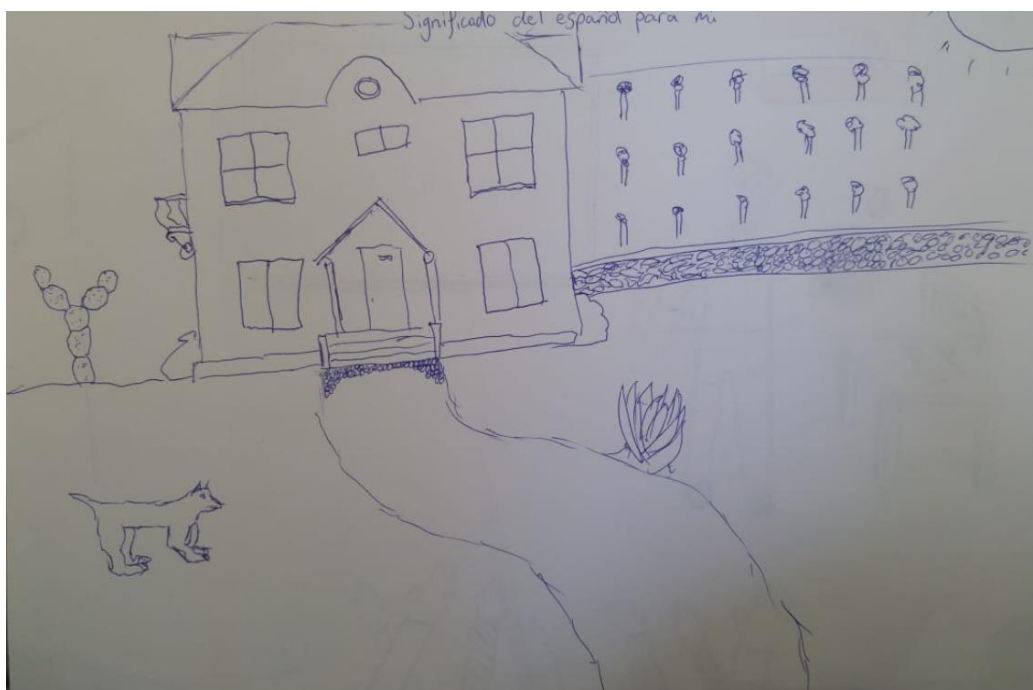


Figura 31: Representación de las motivaciones (NMP)

“Es una casa, en un campo con árboles de olivas y es una casa en España porque yo he vivido en España durante dos años cuando tenía 11 o 12 años, antes de secundaria. Y bueno ahí en España es donde para mi empezaba

todo: el idioma, la cultura... Y cada vez cuando escucho el español, cuando hablo en español tengo la imagen de mi casa y mi vida en España” (EP).

De esta forma, podemos apreciar que cuando se le pregunta a Pablo por el motivo o motivos que le han llevado a estudiar español y a querer enseñarlo, señala esta como la única y principal razón liberadora de su actual deseo. Asimismo, afirma que ha tenido buenos profesores pero esto tampoco ha influido de manera determinante en su motivación:

“Como te dije en la entrevista, mi motivación no ha venido desde las clases que he tenido, ni nada. Mi motivación de hablar y conocer la cultura viene porque viví allí. (EGP)”

En este sentido, también menciona experiencias que han influido de forma muy positiva a lo largo de su aprendizaje y que no actúan como desencadenante, pero sí como una fuerza que impulsa sus ganas por seguir queriendo ser profesor. De este modo, encontramos dentro de sus experiencias laborales, su experiencia trabajando como guía de tours y en la que destaca:

“He hecho tours también en español, algo que se acerca más a mi objetivo. Pero también ahora trabajo en un lunch room, que está al lado de la estación central y ahí viene gente de todo el mundo y tienes muchas conversaciones en español porque hay muchos españoles que vienen aquí y que no pueden hablar muy bien inglés, y por eso, me gusta ayudarles” (EP).

Podemos afirmar pues, que lo que más le ayuda a mantener su energía:

“Son las conversaciones que tienes con la gente. Algo que recuerdo, es una vez que estaba en la parada de bus en España y yo pregunté a una abuelita dónde tenía que ir porque yo no sabía dónde estaba y ella me explicó todo en el autobús y me contó muchas historias sobre su vida y todo eso. Y eso es lo que a mí me gusta, escuchar esas historias de otras personas en otro país, sobre todo España” (EP).

Al igual que Pablo, Ana y Ben también destacan experiencias que han actuado como desencadenantes en su deseo por convertirse en profesores de español. Por ejemplo Ana, tras contarnos su experiencia estudiando en Brasil, apunta:

“Como Brasil es el único país que habla portugués, entonces, en la tele o el cole tienes español por todas partes. Así que cuando hablé portugués bastante bien dije qué voy a hacer con mi tiempo aquí. Y pensé, si he aprendido portugués, también puedo aprender español” (EA).

Del mismo modo, en el caso de Ben, encontramos este mismo patrón y lo podemos ver representado en su narrativa (Figura 32) a la que se refiere diciendo:

“Bueno yo creo que representa un poco mi afición por el español, que me gusta el idioma, y eso viene de cuando trabajé en España. Y me gusta desde ese momento la idea de poder dar clases de español para enseñar a más gente lo que yo conozco” (EB).

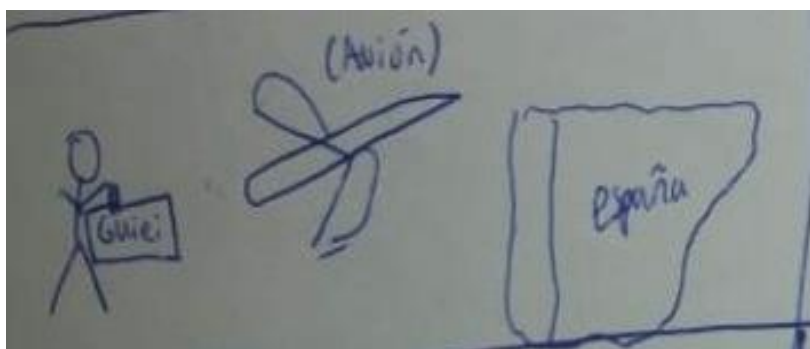


Figura 32: Experiencia desencadenante del interés por el español (NMB)

Cabe destacar la aportación de la docente en la que apunta que también fue una experiencia el motivo principal por el cual comenzó su deseo por convertirse en profesora, y más concretamente, en profesora de español:

“Pues me fui a hacer mi internship en Manchester porque yo me había licenciado como traductora e intérprete de inglés, pero quería salir. Y fue ahí que empecé a experimentar la docencia y tenía que hablar con los estudiantes, sobre todo para la parte oral. Y me gustó muchísimo la sensación que me daba hablar en mi idioma, enseñar mi idioma a otras personas, y poder compartir mi cultura. Y a partir de ahí, empecé a disfrutar de enseñar mi idioma y la cultura a otras personas” (EGD).

Por tanto, podemos ver reflejada en ambos casos la gran influencia que estas primeras experiencias en contacto con el español o la enseñanza del español han tenido en ellos. Gracias a estos viajes, y a estas experiencias vividas, establecieron ese primer contacto con la lengua y su enseñanza y que les marcó de tal manera, que no quisieron perder esta oportunidad y decidieron estudiar y continuar este camino para poder enseñar esta lengua que tanto les apasionaba.

Finalmente, y para terminar con este apartado, encontramos la aportación de Sebastián en la que también destaca la importancia que estas experiencias han tenido en su motivación. Y, aunque ya no han actuado como motivador principal y desencadenante

en su deseo por convertirse en profesor de español, han influido de manera muy positiva en su proceso de aprendizaje y motivación para seguir esforzándose por conseguir su objetivo. Por ello, señala que, tras su práctica dando clase de apoyo a niños, descubrió lo mucho que le gustaba enseñar y es que, a través de estas experiencias, es cuando:

“Aprendes a enseñar y vives por primera vez esa experiencia de enseñar y ayudar con lo que tú sabes” (ES).

6.3. Pregunta de investigación 3: ¿Cómo se relacionan sus creencias y motivaciones en sus posibles identidades?

En este último apartado perseguimos responder a la tercera y última pregunta de nuestra investigación. Para ello, primero, debemos tener en cuenta las creencias y motivaciones de nuestros informantes descritas anteriormente y, una vez analizadas estas creencias y motivaciones, estudiar, por un lado, la relación entre ambas variables para, de este modo, poder determinar el tipo de direcciones que parecen mostrar; y por otro, analizar la implicación que tiene esta relación en el desarrollo de esas posibles identidades, que actúan como autoguías.

6.3.1. Análisis de la relación: Creencias y motivación

Tal y como hemos adelantado, para llevar a cabo el análisis de esta relación hacemos uso de los instrumentos utilizados a lo largo de esta investigación.

En este sentido, Ben representa la influencia que sus experiencias han tenido en sus creencias actuales (Figuras 33 y 34), y cómo piensa que sus viajes a España, han contribuido de manera muy positiva en su aprendizaje y evolución como estudiante de español (Figura 33).

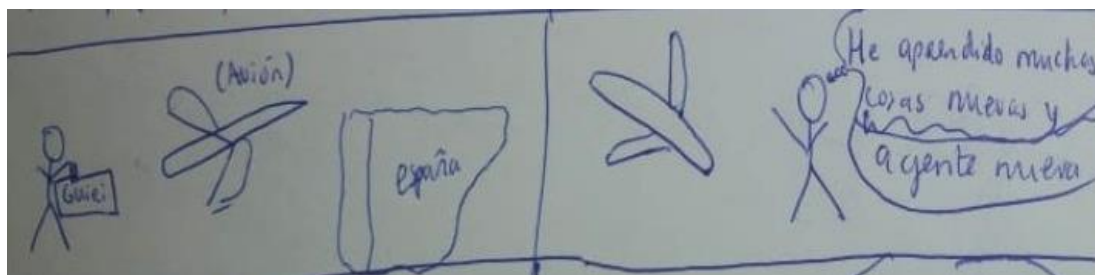


Figura 33: Viajes a España (NMB)

Por ello, Ben piensa que el aprendizaje no solo tiene cabida dentro del aula sino también fuera de ella y aboga por un aprendizaje en el que el estudiante tenga la oportunidad de introducir en el aula parte de la vida e intereses que tiene fuera de ella. De este modo, defiende que el estudiante estará más motivado y esto influirá de manera positiva en su proceso de aprendizaje (Figura 34).

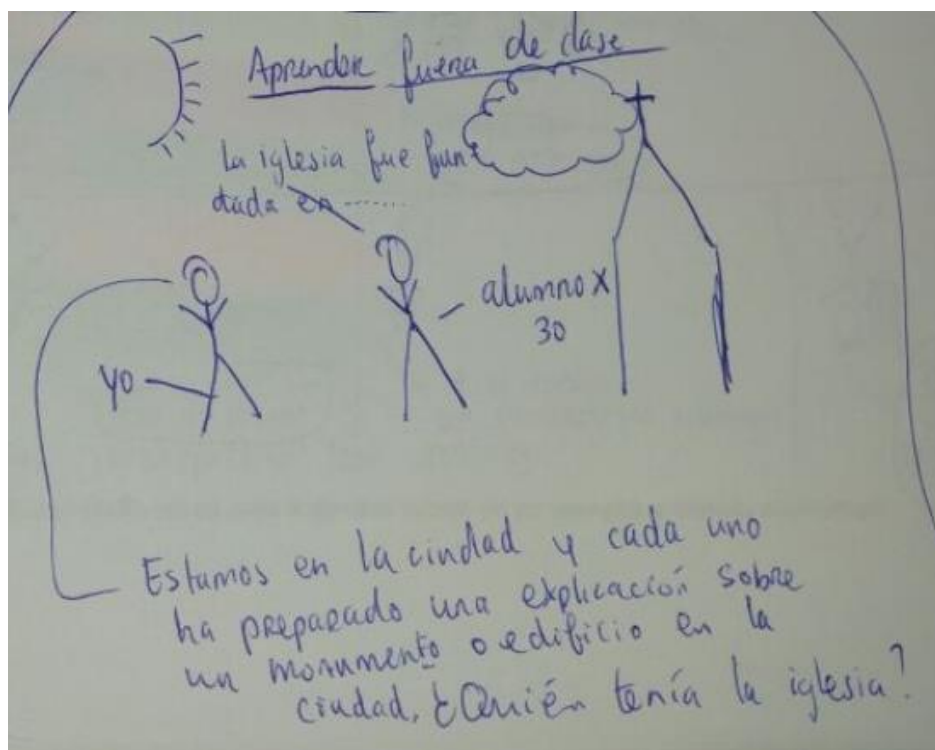


Figura 34: Aprendizaje fuera del aula (NCB)

Asimismo, Catalea nos muestra esta misma relación, donde la influencia de su familia, y sobre todo de sus padres, junto con Venezuela, el país de procedencia de su padre, han tenido un importante papel en el desarrollo de sus creencias (Figura 35). Encontramos constantes referencias a Venezuela, representando incluso la bandera, tal y como hemos mencionado anteriormente (§6.2.1); al español como su lengua materna; y a su familia, resaltando la presencia de su padre.

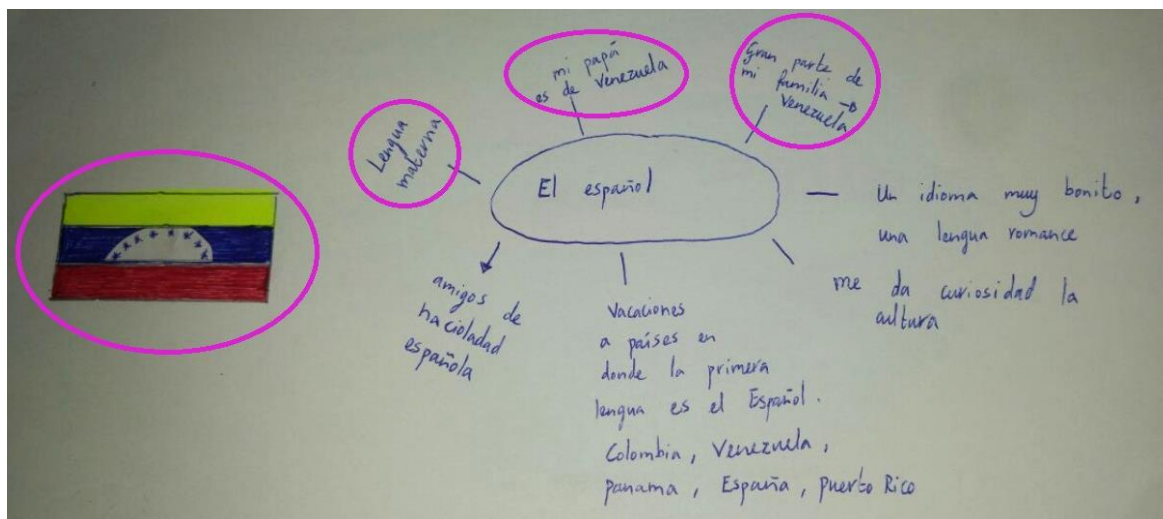


Figura 35: Importancia de sus orígenes y su familia en su motivación (NMC)

Y si pasamos a su narrativa sobre las creencias observamos que vuelve a mencionar la cultura y el conocimiento de esta como uno de los aspectos principales con los que debe contar un buen docente de español (Figura 36).



Figura 36: Importancia de sus orígenes y su familia en sus creencias (NCC)

Apreciamos también la mención que hace de “Trabaja en equipo” y el adjetivo “Responsable” (Figura 36) como características de un buen docente:

“Trabajar en equipo también me parece importante, con los profesores o los estudiantes. Y me parece importante porque mi papá y mi mamá siempre me han dicho que trabajando juntos es como se aprende y también se pueden lograr mejores resultados” (EC).

“Un docente debe ser responsable porque al principio de cada clase tienes como objetivo lograr algo, por ejemplo, quiero que mis estudiantes al final de esta clase puedan conjugar el verbo ser. Y tú eres responsable de poder cumplir o lograr este objetivo. Además el ser responsable es algo que, desde niña, siempre me han transmitido mis padres” (EC).

Finalmente, siguiendo las aportaciones sobre esta relación destacamos también la de Ana, ya que su forma de ver el mundo (Figura 37) influye de manera determinante en sus creencias sobre lo que es ser un buen docente:

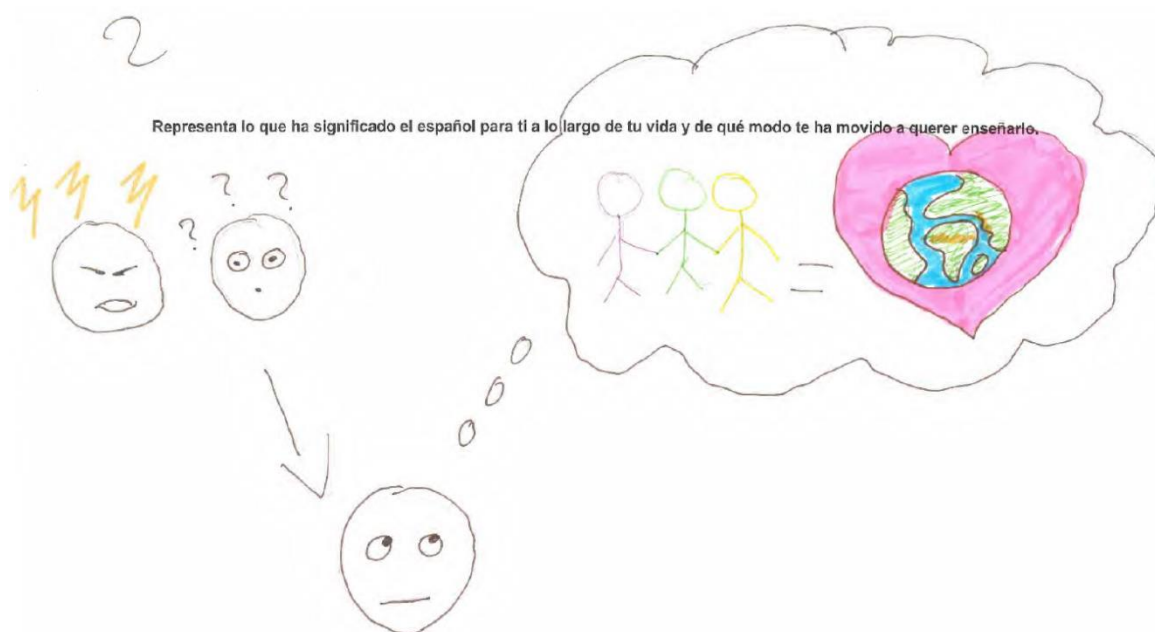


Figura 37: El aprendizaje de las lenguas como inicio de un mundo mejor (NMA)

“En mi vida he pasado por situaciones en las que alguien estaba hablando en otra lengua, y yo no lo entiendo, y de vez en cuando parece que está de mal humor, gritando, o que quiere pelear contigo pero no es así. Y tú no entiendes porque no hablas la lengua. Y yo creo que parte de los problemas en el mundo es porque las personas no se entienden los unos a los otros porque tienen costumbres diferentes y para explicar estas costumbres tienen que hablar la misma lengua. Entonces, yo creo que hablar más lenguas te da la oportunidad de aprender más culturas y así es como el inicio de unir el mundo. Es un poco un sueño pero así las personas están más conectadas y son más respetuosas. Y si todo el mundo fuese así, el mundo sería mejor” (EA).

Es este deseo por unir el mundo lo que le ha llevado a estudiar español y a querer enseñarlo. Para ella, la representación de un buen docente es la de una profesora con un gran corazón que simboliza esta pasión que a ella le ha llevado a querer convertirse en profesora de español y este “amor por el trabajo y los estudiantes” (EA) que describe como imprescindible a la hora de ser profesor. Esta manera de entender el mundo lo resume, en definitiva, al afirmar que:

“Lo más importante, como docente, es que abras la mente de los estudiantes o de las personas a las que puedes influir de manera positiva. Que lo que tú creas que está bien lo puedas transmitir a tus alumnos” (EGA).

Por su parte, al analizar las entrevistas individuales, hemos identificado diversas opiniones en torno a estas relaciones. Encontramos, el caso de Ben que nos cuenta que han sido sus experiencias aprendiendo español fuera de la clase, las que, hoy en día, le han hecho defender este tipo de aprendizaje, y lo que le anima a querer darle esta oportunidad a sus alumnos. Junto con estas experiencias, destaca también la adquisición de muchos otros conocimientos a través de la HU:

“Algunas cosas también las aprendí en la HU, la mayoría de las cosas, también muchas cosas mientras hacía las prácticas, vas pensando en tu propia manera de hacer algo, siempre hay una profesora o profesor que te ayuda durante las prácticas pero quizá le gusta la manera en la que tú lo haces” (EB).

Catalea, por su parte, afirma:

“Creo que también se trata de por lo que he observado en otros países, por ejemplo, aquí he puesto (NMC) que fui de vacaciones a varios países. También a España donde tuve que hacer mis prácticas y ahí también pude ver a otros docentes o profesores cómo daban sus clases. Y también creo que por eso tengo una imagen tan grande. También estar en España, me ha dado curiosidad de saber más cosas sobre la cultura y asistí a varios eventos en España, como las fallas, el carnaval, la Semana Santa, y creo que también es por eso, porque ya he vivido una parte de la cultura, de ver cómo funcionan las clases... (EC)”

De esta manera, podemos observar que establece esta misma relación entre creencias y motivación, ya que han sido sus experiencias a través de sus viajes a Latinoamérica, las prácticas en España, y las experiencias vividas durante su estancia allí, las que han conformado gran parte de las creencias sobre la enseñanza de este idioma que tiene actualmente.

Participantes como Toki, Sebastián y Pablo defienden esta misma postura destacando la importancia de las experiencias vividas a lo largo de este tiempo, junto con todo lo aprendido a través de sus clases, profesores y compañeros en la progresiva formación de sus actuales creencias sobre la enseñanza del español:

“Yo creo que este (NMT) influye a este (NCT) porque los viajes, música, acentos que escuchas, y lecturas te ayudarán a ser innovador y a mejorar como profesor” (ET).

“Yo creo que el camino que he recorrido influye sobre las creencias que tengo porque aquí tenemos diferentes profesores que te enseñan, te dan clase... Y tienes también clase de didáctica y en esas clases aprendes cosas que luego puedes ver en las clases de otros profesores y puedes usar en tus propias clases” (ES).

“Para mí un buen docente tiene que expresar su afección, en este caso con el idioma y el país, para mí, por ejemplo, es España. Y yo creo que un profesor que puede hablar y enseñar con afección con el país, la lengua y la cultura puede llegar más fácil a los estudiantes que cualquier otro profesor que haya estudiado durante 5 años encerrado en una biblioteca y nada más” (EP).

Por otro lado, Lucrezia también apoya esta visión acerca de la relación entre creencias y motivación. Sin embargo, ella no señala la influencia de sus prácticas, sus profesores, o sus clases en su motivación sino que lo que piensa que le ha influido de manera determinante ha sido el hecho de que su madre ejerciese como profesora de español:

“Yo pienso que lo principal ha sido ver a mi madre como profesora. Porque yo la veía en casa estudiar sus cosas y organizarse para los alumnos e igual por eso he pensado en ser profesora, porque lo he visto en casa” (EL).

Finalmente, por el contrario, Ana difiere del resto de sus compañeros afirmando que:

“Ambos dibujos representan alguna cosa que quiere mejorar como profesora y que quiere que crezca el conocimiento de sus estudiantes. Tiene pasión por ello, porque ellos mejoren (NCA). Y en el otro (NMA) quieres que el mundo, las culturas, la gente, todo sea mejor. Entonces, aquí (NCA) en la clase, es el inicio para que todo esto ocurra (NMA)”. Tal y como ella explica existiría una relación entre creencias y motivación que no se mueve en una sola dirección, sino que tal y como ella apunta en su entrevista “ambos influyen uno a otro. En holandés decimos el pollo y el huevo ¿quién es el primero?” (EA).

A continuación, analizamos las relaciones que hemos podido observar a través del grupo focal y presentamos estas intervenciones teniendo en cuenta el orden en el que tuvieron lugar, para poder apreciar, de manera más precisa, el rumbo que siguió esta conversación y las posibles conclusiones que puedan ser extraídas.

En primer lugar, encontramos las aportaciones de Ana, Ben y Pablo:

“También, aquí en Holanda, los alumnos tienen que elegir entre español y alemán. Y el español es mucho más popular, pero también por las series en Netflix. Y creo que esto también ayuda” (EGA).

“Para mí es igual, en mi colegio había como 10 alumnos para alemán y 3 clases de español. Y para nosotros en Holanda que tenemos más comercio con Alemania que con España... Pero los alumnos eligen el español porque les gusta más el idioma. E ir por las playas de España es más divertido que ir por las playas de Alemania” (EGB).

“Pero también por la música. No tenemos canciones en alemán pero sí conocemos un montón de canciones en español” (EGP).

“Suenan más interesantes mariposas que *schmetterling*” (EGB).

De este modo, podemos afirmar que las creencias que tenemos sobre una lengua influyen en nuestra motivación a la hora de escoger o decidir estudiarla. Sin embargo, también destaca la influencia que otros factores pueden tener en su motivación a la hora de tomar esta decisión. Así pues, en su conjunto, percibimos una influencia de las creencias de los propios estudiantes en sus decisiones y motivaciones, al mismo tiempo que, otros factores como la música española, la concepción que se tiene de este país, o el hecho de que este sea el idioma de muchas de sus series o películas favoritas, intervienen de forma significativa en su motivación para estudiar esta lengua.

En segundo lugar, uno de los testimonios pone de manifiesto la importancia de la experiencia como docente y el bagaje profesional en la formación de las creencias. Y señala la combinación de teoría y práctica como parte fundamental en el desarrollo como docente y eso se refleja en sus creencias acerca de lo que debería enseñarse. De este modo, el contar con esta experiencia es un hecho necesario para poder tener una visión real de lo que es ejercer como profesor de español.

En tercer lugar, encontramos la aportación de Pablo en respuesta a la pregunta de si lo que pensamos sobre nosotros mismos tiene algo que ver en la manera en que aprendemos una lengua. Es decir, si estas creencias que tenemos sobre nosotros mismos influyen en nuestro aprendizaje. Y, de acuerdo con Pablo:

“Es como todo en la vida. Tu estado mental, tu cerebro, refleja tu actitud. Si tú eres, por ejemplo, muy tímida, todo lo que haces va a ser de manera tímida. Y eso va a ser lo mismo cuando seas un estudiante, si piensas que puedes hablar perfectamente español, lo aprender mejor que si piensas, bueno esto me parece muy difícil, voy a tener demasiado tiempo para estudiar. Y esto se refleja en tus resultados también” (EGP).

En este sentido, las creencias que tenemos sobre nosotros mismos influyen de manera determinante en nuestra motivación y, como consecuencia, inevitablemente también en nuestro aprendizaje. Si creemos que podemos aprender una lengua, estaremos motivados a hacerlo, en cambio, si pensamos que nunca seremos capaces de aprender o de poder comunicarnos en esta lengua, no estaremos motivados, y por lo tanto, esto influirá en nuestros resultados y en nuestro aprendizaje. Sin embargo, según Pablo, estas creencias:

“También dependen mucho de tu carácter. Si tu carácter es más pasivo, eso te puede poner en una situación negativa. Pero si tu carácter es como un luchador, que quiere cambiar su situación, cambiará de forma positiva” (EGP).

De manera que, tal y como ocurría en el caso de las motivaciones en las que otros factores como la popularidad del idioma, del país, o las películas, series o música que recibimos, pueden influir de manera determinante en nuestras motivaciones; también factores como la actitud con la que nos enfrentamos al idioma, o incluso, nuestra personalidad pueden influir en nuestras creencias.

Siguiendo esta línea, Ben apoya la opinión de Pablo:

“Yo estaba pensando que en holandés tenemos un refrán y he estado pensando en este refrán que dice: El aprendizaje va junto con caer y ponerse de pie de nuevo. Y pienso que hacer faltas para los alumnos es algo necesario. Pero tienen miedo de hacer faltas porque toda la clase se va a reír y quieren ser los mejores en Facebook, internet, en la clase... Y por eso tienen miedo a fallar. Además creo que eso es diferente aquí, en la universidad, que en mi escuela de prácticas. Ellos también asisten no tienen nada en común con el español, por eso tienen miedo de hablar, tienen miedo

de que la gente los vea muy diferentes. Sin embargo, nosotros estamos aquí por un mismo fin, todos queremos ser profesores de español” (EGB).

De modo que, no son solamente las creencias que tenemos sobre nosotros mismos las que influyen en nuestra motivación, y por lo tanto, en nuestro aprendizaje, sino que también nos vemos influidos por lo que creemos que los demás piensan sobre nosotros. Y con su aportación, Ben nos lleva directamente a la siguiente pregunta en la que hablamos sobre la influencia que las opiniones de los demás tienen sobre nosotros.

Y a esta última aportación por parte de Ben, Pablo responde a su compañero diciendo:

“Tienes razón porque, por ejemplo, si en una clase tienes un alumno que siempre saca las mejores notas sigue estudiando para sacar otras buenas notas porque la clase se va a reír si él saca un 1. Al contrario, el que siempre saca malas notas, no tiene mucha motivación para sacar una buena nota porque los otros estudiantes siempre van a sacar mejor nota que él. Y por lo tanto, él no va a estudiar, así que creo que tiene razón” (EGP).

6.3.2. Interacción de estas variables en el desarrollo de sus posibles identidades

De este modo, tras el análisis llevado a cabo a través de nuestros tres principales instrumentos de investigación, ya podemos observar esta relación que comunica la motivación y las creencias. Sin embargo, y tal y como hemos adelantado en la codificación de datos (§ 4.5), hemos creído necesario, además de los tipos de codificación que ya mencionamos y a través de los cuales hemos analizado cada uno de los instrumentos empleados, utilizar un último procedimiento más de análisis, para triangular los datos y poder observar de manera más precisa el fenómeno que nos ocupa. De este modo, tendremos la oportunidad no sólo de examinar las direcciones en las que se mueven las intervenciones de los participantes, sino también la posibilidad de analizar de manera más visual la cantidad de intervenciones que propicia cada uno de los temas. Asimismo, podremos apreciar la reacción por parte de los estudiantes cuando, tras la primera parte de la entrevista grupal, contamos también con la presencia de su docente como participante.

A partir de ambas representaciones (Figuras 38 y 39) y prestando atención a las preguntas y respuestas de los participantes, en las que podemos apreciar una unión y solapamiento de los temas: creencias y motivación, observamos una clara relación que comunica estas dos variables.

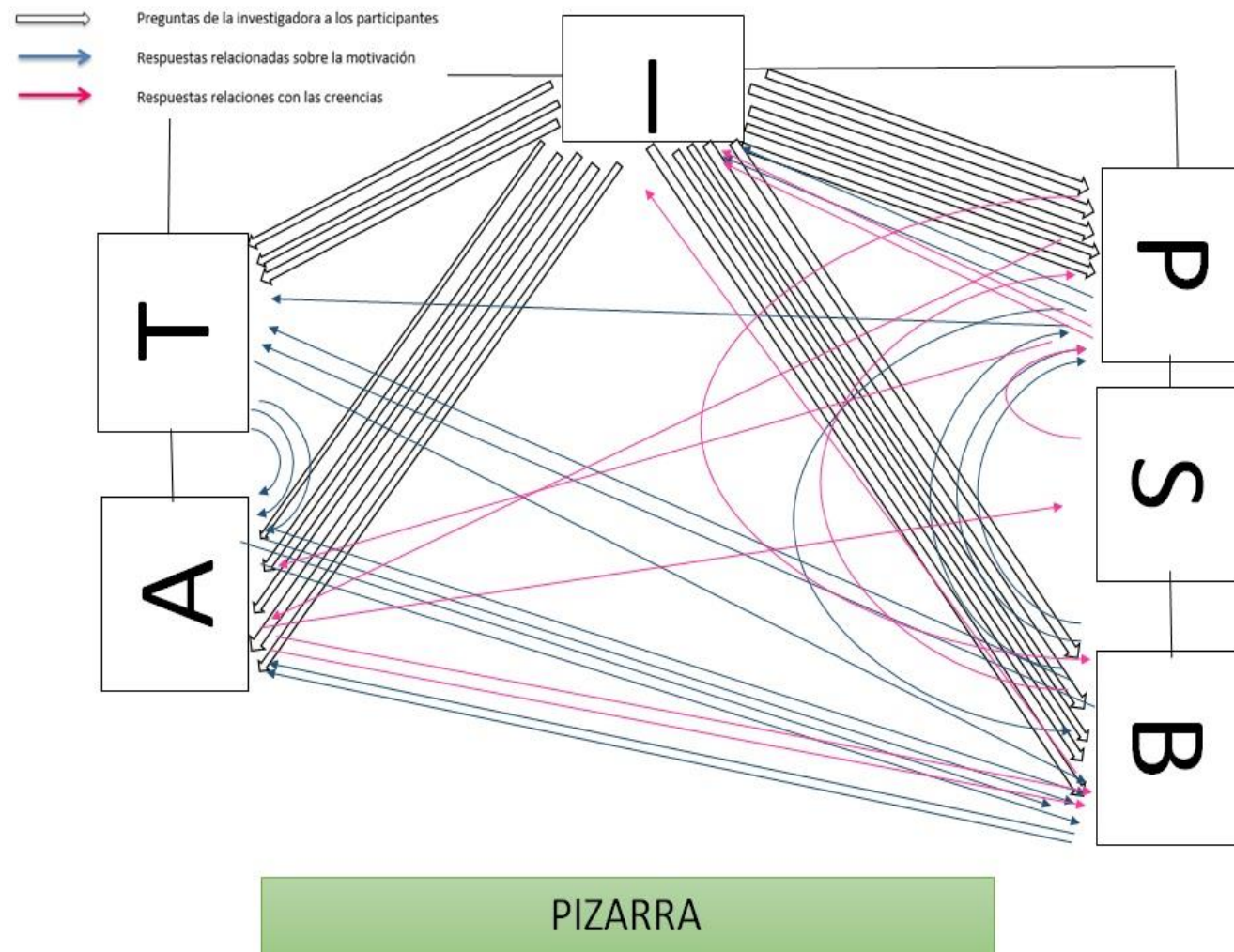


Figura 38: Representación de las intervenciones EG (Parte 1)

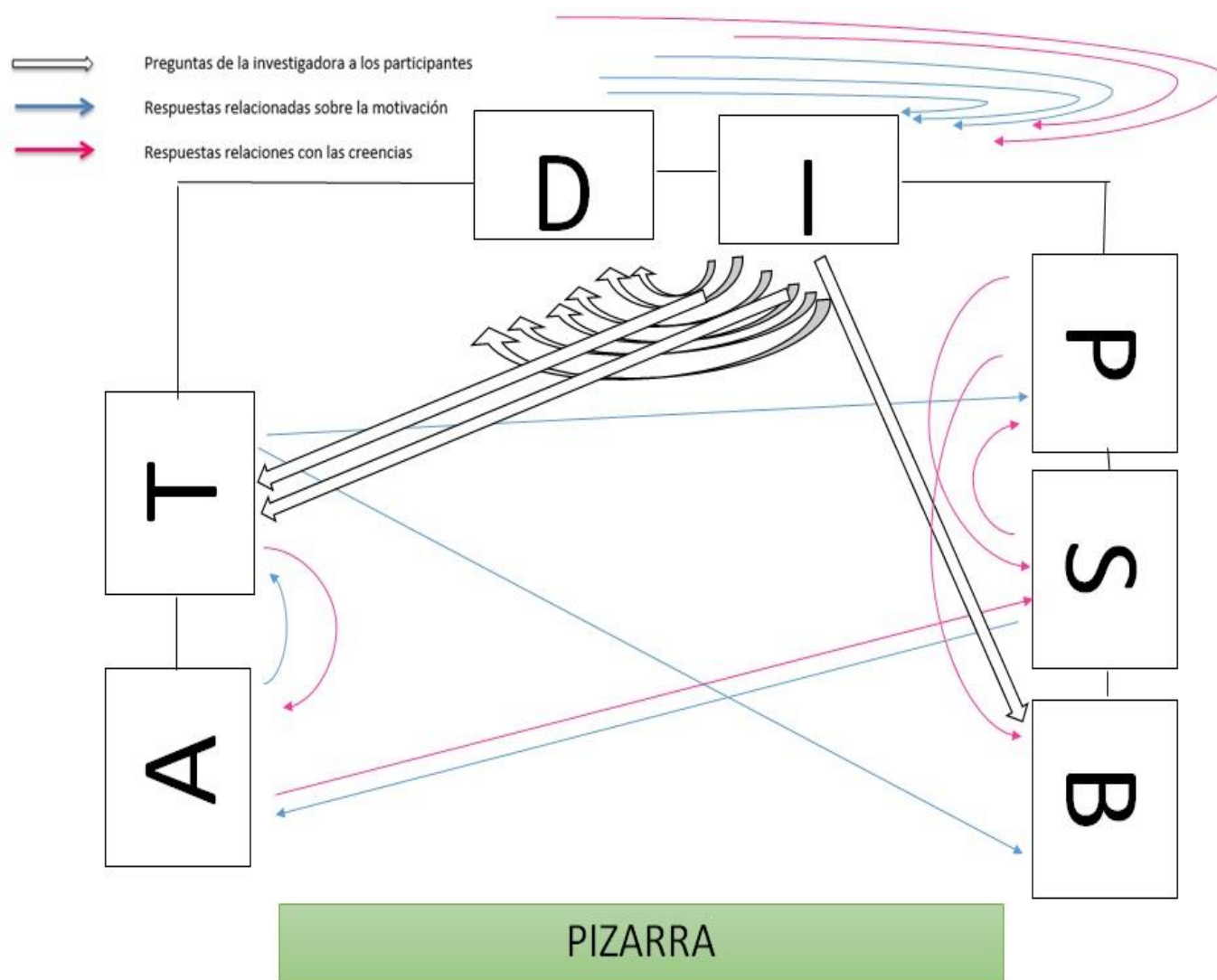


Figura 39: Representación de las intervenciones EG (Parte 2)

Y a la pregunta sobre qué tipo de relación existe entre ellas y qué dirección sigue: Si motivación influye a creencias, si creencias influyen a motivación, o si ambas variables se influyen la una a la otra; podemos concluir que, una vez analizados los datos que nos han aportado los instrumentos, esta relación no sería unidireccional, es decir de motivación a creencias o de creencias a motivación, sino que ambas variables estarían influidas mutuamente, y, en consecuencia, sugestionadas a los cambios que tengan lugar tanto en las motivaciones como en las creencias de los estudiantes, ya sea por la influencia de estas variables o por la de otros factores.

En este sentido, una vez analizada la relación entre las variables examinamos cómo interviene esta relación en las posibles identidades de nuestros participantes. Para ello, tenemos que atender, principalmente, a dos tipos de elementos que pueden guiar a sus posibles identidades. Por un lado, partiendo del modelo teórico en el que se basa el presente estudio: el *L2MSS*, descrito anteriormente (§2.2.2), nos referiremos al docente que les gustaría ser (yo ideal); a los sacrificios u obligaciones que tienen que cumplir para conseguir convertirse en este docente ideal (yo necesario); y al entorno inmediato del estudiante (profesor, compañeros, experiencias, etc) (experiencia de aprendizaje en L2). Por otro, también tenemos en cuenta la interacción de tres elementos más: sus creencias y motivaciones, previamente analizadas, y la influencia que la docente pueda tener en este desarrollo de sus posibles identidades, y que también observamos a través de su presencia en el grupo focal.

A través de las narrativas multimodales sobre creencias y de las entrevistas, vemos representados el *IL2S* al que aspiran como futuros docentes:

“Bueno yo espero haber mejorado un poco más mi español y poder encontrar un trabajo en una escuela o en el colegio. Aún no tengo los planes muy claros, pero creo que el español es muy importante y no hay muchos hispanohablantes en Holanda” (EB).

“Quiero trabajar como profesora pero en Holanda hay muy pocas posibilidades entonces voy a buscar otras posibilidades como Noruega. Me gustaría ser profesora de español ante todo, y allí dicen que hacen falta profesores de español” (EA).

“Pues espero pueda acabar y luego trabajar primero en una escuela aquí dando clase de español y luego mudarme a España” (ES).

“Yo quiero estar enfrente de una clase, me gustaría tener una clase propia que pueda acompañar durante el año para tratar con ellos no solo con el español, sino también con sus problemas y preocupaciones” (EP).

“Quizá siga estudios de traductora antes de comenzar a dar clases, pero creo que trabajaré de profesora porque es lo que me gusta, y me gustaría trabajar en Aruba como profesora de español” (ET).

“Pues primero terminaré mi máster, y me gustaría después estar como profesora en Aruba, porque pienso que regresaré a Aruba porque ahí hice mi bachillerato y me puse en contacto con ellos y me dijeron que cuando terminase siempre podía volver allí. Y pienso que podría tener un trabajo seguro como profesora de español” (EC).

“Pues espero estar muy contenta de haber terminado y ya tener en mente lo que quiero estudiar después. Y muy concienciada porque no quiero dejarlo y tengo que pensar si lo quiero estudiar aquí o si me quiero ir a España y estudiar allí. Entonces, hay muchas opciones y muchas cosas por decidir pero me imagino que al terminar el estudio estaré muy contenta de haberlo hecho y espero que mis compañeros estén a mi lado” (EL).

Prácticamente todos aspiran a convertirse en ese docente ideal que representan para así, tal y como apuntan participantes como Ben o Pablo, a lo largo de su entrevista, poder poner en práctica sus propias ideas y tener su propia clase a la que guiar durante todo el curso.

Asimismo, además de la fuerza motivadora que les aporta esta visión que tienen de su *IL2S*, o como les gustaría verse, y que les hace querer disminuir la distancia o discrepancia entre su *actual self* o cómo se ven actualmente; encontramos otros elementos que también interactúan en el desarrollo de sus posibles identidades.

En este sentido, Lucrezia destaca la influencia de su yo necesario a lo largo de su proceso de aprendizaje:

“Yo es que siempre he sido muy responsable y si me ponían deberes los hacía, entonces, no me quedaba otra, es mi obligación, en mi mente no me quedaba otra. Si me ponen esto, es que lo tengo que hacer. Por ejemplo, nosotros empezamos el año pasado con 30 personas y nos quedamos con 6. Eso lo primero, entonces un montón de gente lo ha dejado, pero a mí nunca

me ha influido. Yo sé que lo tengo que hacer porque yo quiero terminar este estudio y ya está. Lo que hagan otros me da igual, realmente” (EL).

De esta forma, podemos observar el poder que sus obligaciones y deberes como estudiante tienen sobre ella y la manera en la que la mueven hacia su objetivo y hacia esa imagen en la que representa a su *IL2S*.

De igual manera, y como hemos mencionado anteriormente, también encontramos la experiencia de aprendizaje en L2 como parte de esta interacción. Por ejemplo, Sebastián y Toki reflejan la importancia que aspectos como la nota de un examen, una práctica o un trabajo han tenido a lo largo de su proceso de aprendizaje, siendo uno de los motivos que les ha hecho replantearse su manera de enfrentarse al español:

“Pues sobre todo los exámenes, cuando un examen no sale como yo quiero. Eso me ha pasado mucho aquí” (ES).

“Creo que la primera vez que no aprobé Destrezas a la primera y esta vez yo me dije no, yo no puedo desaprobado una destreza, entonces me hizo ponerme las pilas mucho más” (ET).

Sin embargo, Catalea aporta otra visión y a estas prácticas y exámenes que ha ido realizando a lo largo del curso las incluye dentro de esos aspectos que le han hecho mantener la energía a lo largo de su estudio:

“Pues que con cada práctica o cada asignatura que logré aprobar, me dan ganas de seguir adelante y también porque veo mi esfuerzo y lo que estoy logrando poco a poco. Algo que antes me costaba mucho realizar y ahora lo domino perfectamente. Y es por eso que veo un desarrollo muy grande” (EC).

Siguiendo con la experiencia de aprendizaje en L2, Lucrezia también señala otro aspecto perteneciente a este elemento, y que influye en su motivación, y por lo tanto, en su aprendizaje. De este modo, aunque afirma que su motivador principal es el cumplimiento de sus obligaciones y deberes como estudiante, también señala lo siguiente:

“Y claro, además es bueno tener a compañeros que también se esfuercen y también lo quieran hacer porque eso motiva mucho. Si eres la única que intenta hacerlo y los demás pasan pues no motiva nada. Entonces, eso es cierto que siempre ayuda” (EL).

Finalmente, para terminar con la experiencia de aprendizaje en L2, cabe destacar las aportaciones de Pablo y Ben, los cuales subrayan la importancia que sus profesores y sus clases han tenido en su motivación hacia el estudio del español:

“Me gusta mucho la comunicación en la HU entre los alumnos y los profesores que hablamos español. Esto es algo bastante sorprendente para otros alumnos de la HU que estemos hablando en español. Y creo que también es una motivación para hablar con ellos también en español, para seguir mejorando. Y los profesores siempre hablan en español. A veces, hago una pregunta a un profesor en holandés porque no tengo claro y ellos me responden en español, y eso me encanta y me obliga a esforzarme más” (EB).

“Una cosa es que, como yo he vivido en España, cuando empezaba a estudiar para ser profesor yo pensaba, bien, voy a explicar el idioma y voy a hablar sobre España. Pero, no sabía nada sobre los otros países hispanohablantes como Latinoamérica y nunca había tenido interés por esos países y esas culturas. En mi cabeza español era España y nada más. Y, a través de estas clases y de nuestros profesores, ahora tengo mucho más interés por estos países, por la cultura, busco cosas en internet sobre ello. Y, realmente, me sorprende que busco cosas, sin tener por qué hacerlo” (EP).

También en la entrevista en grupo destacaron la importancia del profesor en la motivación del alumno. Además, aportaciones como las de Pablo y Sebastián no solo lo señalan como una parte clave en la motivación del alumno sino que afirman que esta capacidad para motivarlos es algo que no puede faltar en su papel como futuros docentes:

“Un docente que pueda motivarlos” (EGP)

“Que muestre interés por los alumnos y los motive” (EGS)

Sin embargo, también encontramos aportaciones que afirman que esta motivación no solo depende del profesor, sino también del grupo de estudiantes:

“Yo pienso que son las dos cosas. Porque si como profesora estoy muy motivada y los alumnos están como así, eso también te desmotiva a ti. Pero también si el grupo está motivado y quiere participar, eso puede ser mejor para la motivación del profesor” (EGT).

Ambos destacan la influencia que la experiencia de aprendizaje en L2 ejerce sobre su motivación y su impulso a la hora de seguir trabajando y esforzándose por convertirse en ese *IL2S* que representan.

De este modo, y tras el análisis llevado a cabo, podemos determinar que estas creencias actuales y que han sido conformadas a través de sus experiencias, profesores, clases, familias y amigos, entre otros; son la base para construir ese *IL2S* en el que quieren convertirse como futuros docentes de español.

Sin embargo, los aspectos que actúan de autoguías para esas posibles identidades del yo son, en primer lugar, esta imagen ideal (*IL2S*) que tienen de sí mismos como futuros docentes y que les hará querer disminuir la distancia que hay con su *actual self*. Y así lo afirmaron cuando, en primer lugar, dijeron que este docente ideal al que habían representado era el docente en el que ellos querían convertirse:

“Claro, si no quieres ser lo que tú crees que es un buen docente es que no tienes la motivación correcta para ser profesor” (EGP).

Y tras esto, se les preguntó si el imaginarse así, tal y como habían representado al docente ideal, era uno de los aspectos que mantenía su energía y sus ganas para convertirse en profesores de español, a lo que contestaron afirmativamente:

“Yo creo que sí, es una gran motivación para nosotros también. En este momento solo podemos dar clases con alguien en la clase. Y también queremos hacer nuestras propias cosas y comprobar si nuestras ideas son buenas” (EGB).

En segundo lugar, encontramos el yo necesario o las obligaciones que como estudiantes tienen que cumplir. Tal y como apuntaba Lucrezia, en su caso, es esta responsabilidad la que ejerce como principal motivación a lo largo de su proceso de aprendizaje y lo que la mueve a alcanzar ese *IL2S*.

En tercer y último lugar, encontramos la experiencia de aprendizaje en L2 como uno de los aspectos más relevantes que actúan como guías de estas posibles identidades. Así, y tal y como han reflejado nuestros participantes, su entorno de aprendizaje más directo, es decir, el impacto del profesor, las experiencias vividas como aprendientes de lenguas, la relación con los compañeros de clase, o los exámenes, prácticas o trabajos realizados, son las guías más poderosas y que les hacen acercarse a este futuro docente ideal en el

que aspiran a convertirse. De hecho, es la propia docente la que señala la influencia que estas experiencias de aprendizaje han supuesto en su motivación y en sus ganas por querer seguir siendo profesora:

“La primera experiencia dando clase en la HU y sobre todo, los compañeros, al principio gente como Karen, gente como Ana, gente que te transmite la pasión, las ganas de dar clase. Entonces, la influencia vino de personas que me inspiraban y que decía, dios mío es que yo quiero ser como ellos” (EGD).

Finalmente, pasamos a detallar las principales conclusiones extraídas a través de la presente investigación.

7. Conclusiones

En este apartado exponemos las conclusiones a partir de los tres objetivos propuestos, las limitaciones, las futuras líneas de investigación y las implicaciones o aplicaciones pedagógicas.

En primer lugar, conocer cuáles son las creencias sobre la enseñanza de una lengua de este grupo de estudiantes del Grado en Profesorado de ELE de la HU. Tras el análisis llevado a cabo a través de las observaciones, sus narrativas multimodales y entrevistas individuales y el grupo focal, en el que también contamos con la participación de la docente del grupo, podemos determinar que entre las creencias de este futuro profesorado predominan: Conocer la lengua, las culturas y las nuevas tecnologías, así como contar con buenas capacidades organizativas y ganas de seguir en constante formación como docentes de lenguas; desarrollar la competencia existencial en el aula; y aprovechar las experiencias de aprendizaje de otras lenguas.

En segundo lugar, averiguar la motivación o motivaciones que han llevado a este grupo de futuros profesores a querer convertirse en profesionales del español y a mantener su energía durante todo el proceso. Siguiendo el mismo procedimiento de análisis, destacan motivos como sus familias y amigos; su pasión por el español y la enseñanza como un fin en sí mismo; sus constantes ansias de superación y sus experiencias vividas a lo largo de su proceso de aprendizaje, siendo estas últimas las más relevantes e influyentes en su motivación. Cabe destacar que, al igual que ocurre con las creencias, son varios los motivos que están presentes en cada uno de los participantes y que les mueven hacia su objetivo.

Finalmente, nuestro tercer y último objetivo ha sido analizar cómo se relacionan sus creencias y motivaciones en sus posibles identidades. Una vez determinadas las creencias y motivaciones de este grupo y a través de los instrumentos empleados (observaciones, cuestionario, narrativas, entrevistas individuales) en esta investigación junto con el análisis de las intervenciones realizadas durante el grupo focal, podemos concluir que esta relación entre creencias y motivación no es unidireccional, sino que se mueve en ambas direcciones (creencias influyen a motivación al igual que motivación influye a creencias). Y en función de esta, destacamos la importancia que su *IL2S* y su yo necesario han tenido en el desarrollo de sus posibles identidades, pero

sobre todo la influencia de su experiencia de aprendizaje en L2 durante su proceso de formación.

De este modo, tras obtener los resultados, las hipótesis de las que partíamos han sido confirmadas. Por un lado, a través de sus narrativas y entrevistas, podemos afirmar que las creencias de este grupo de futuros profesores han sido conformadas, principalmente, a través de su formación como docentes de español y de sus propias experiencias relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua. Por otro, hemos podido comprobar que los motivos que les han movido a querer convertirse en docentes de español han estado muy relacionados con sus familias, amigos, países de origen y también con las experiencias vividas a lo largo de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, con esta investigación, también hemos advertido la fuerza que potentes motivadores como son la pasión por el español y la enseñanza junto con las ganas de seguir aprendiendo y formándose han tenido en sus motivaciones, energías y ganas de seguir luchando por alcanzar su objetivo. Finalmente, nuestra tercera hipótesis de partida también ha sido confirmada y la relación entre creencias y motivación no se reduce a una única trayectoria, sino que esta relación es de interacción e interdependencia, influyéndose la una a la otra y actualizándose de igual manera a través del tiempo. Asimismo, los tres elementos que conforman el Auto-sistema de motivación en L2 propuesto por Dörnyei (2005): *IL2S*, yo necesario y experiencia de aprendizaje en L2 serán las piezas fundamentales en la configuración de sus posibles identidades.

Cabe destacar algunas de las limitaciones presentes en la investigación. En primer lugar, de acuerdo con el tipo de estudio, siendo este de metodología cualitativa y corte etnográfico, también podríamos haber realizado un estudio mixto de enfoque etnográfico pero haciendo uso de algún instrumento cuantitativo. En segundo lugar, si el periodo de observación y recogida de datos hubiese sido superior a las 5 semanas con las que contamos para nuestra estancia en la HU, podríamos haber visto otro tipo de relaciones, lo que nos permitiría tener una visión diferente de este fenómeno. Del mismo modo, contando con una estancia más prolongada, hubiera sido interesante comparar las creencias y motivaciones de este alumnado con las de otro grupo que ya hubiese terminado el grado o que se encontrase en el último curso y diese clases de español, así como llevar a cabo una investigación longitudinal estudiando la relación

entre las creencias y motivaciones que poseen ahora como estudiantes del grado de español con lo que harían en un futuro como profesores de esta lengua. En esta línea, también habría sido relevante explorar sus creencias, motivaciones y posibles identidades después de un tiempo para observar la evolución de estas a largo plazo. Por último, dada la importancia de estas dos variables en el desarrollo de sus posibles identidades, hubiera sido interesante realizar un estudio sobre cómo ayudar al alumnado a mantener estas creencias y motivaciones a lo largo de su recorrido como aprendientes de español para que estas actúen de guía de forma efectiva, incitando a los estudiantes a esforzarse en el aprendizaje y enseñanza de la L2. Todo ello pone de manifiesto no sólo las limitaciones de este estudio, sino también el potencial, en forma de futuras líneas de investigación de este tipo de investigaciones.

Finalmente, destacamos dos implicaciones o aplicaciones pedagógicas que pueden extraerse de los resultados de este trabajo. En primer lugar, y a la luz de los resultados que muestran la influencia que factores individuales como las creencias y la motivación ejercen sobre los aprendientes, un estadio importante que tiene que ver con una formación como futuros profesores es incidir no solo en sus motivaciones, sino también en sus creencias y en cómo estas dialogan y se retroalimentan de cara a cómo ellos van a reflexionar sobre esto en un futuro. De este modo, esta reflexión por parte de los participantes puede influir de manera muy positiva en el resto de su formación como profesores de español y servirles de apoyo en su labor como futuros docentes a la hora de detectar posibles problemas que puedan afectar a sus alumnos en relación con estas variables. En segundo lugar, puede ser un estudio muy beneficioso para que los docentes comiencen a considerar la importancia que estas variables tienen en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como el papel fundamental que ellos mismos representan en el desarrollo de sus posibles identidades junto con las tareas, dinámicas de grupo y evaluación que realizan, la relación que tienen con sus compañeros de clase y los materiales de aprendizaje de los que hacen uso. Y, por lo tanto, considerarlo a la hora de comunicarse con sus estudiantes, valorar sus trabajos y crear un buen ambiente de clase, entre otros, llevando a cabo actividades en las que profesor y alumnos expliciten y reflexionen sobre sus motivaciones y creencias y cómo estas han cambiado a modo de correflexión o reflexión conjunta.

8. Referencias

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. *Manual de psicología de la educación*, 251-271.
- Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301.
- Barcelos, A. M., y Kalaja, P. (2012). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Barcelos, A. M., y Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Brady, I. K. (2015). *The ideal Ought-to L2 Selves of Spanish Learners of English* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Christina Gkonou, Sarah Mercer y Mark Daubney (2016). Teacher perspectives on language learning psychology, *The Language Learning Journal*, 46, 501-513
- Crookes, G., y Schmidt, R. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009b). *Psychology of the second language acquisition* (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z., Csizér, K., y Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes, and Globalization: a Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. London; New York: Routledge.
- Duff, P. (2010). *Case study research in applied linguistics*. New York: Routledge.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Higgins, E.T. (1987). Self Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. Disponible en: <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/Higgins.pdf>
- Horn, J. (2008). Human research and complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 130-143.
- Kalaja, P., (2015). *A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives*, 73, 21-38. Disponible en: <https://journal.fi/afinlavk/article/download/53193/16545>

- Kalaja, P., Ferreira, A. M., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e, y Ferreira, A. M. (2008). *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lasrsen-Freeman, D. (1997). Chaos / complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Lasrsen-Freeman, D. (2011). Complex dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics?. *Language Teaching*, 45(2), 202-214.
- Larsen-Freeman, D y Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- López-Perles, A., (2017). *Motivación y visión en el aprendizaje de español como segunda lengua: Un estudio mixto*. Universidad de Alicante, Alicante.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychology*, 41(9), 954-969.
- Mercer, S., y Kostoulas, A. (2018). *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Nunes, N. (2015). *Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English*. Viçosa- Minas Gerais, Brasil.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.
- Martín Peris, E. (coord.) (2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

- Rocafort, M. C. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 50.
- Rodríguez-Lifante, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Rodríguez-Lifante, A. (2018). *La dimensión ética en la investigación: Una aproximación a las disciplinas humanísticas* (Trabajo inédito). Universidad de Alicante, Alicante.
- Rodríguez-Lifante, A. (2018). Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: De la teoría a la ética de la investigación. En A. Alexopoulou (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 237-266), Madrid: Ediciones Clásicas-Orto.
- Sterling, S., & Gass, S. (2017). Exploring the boundaries of research ethics: Perceptions of ethics and ethical behaviors in applied linguistics research. *System*, 70, 50-62.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei, y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E., y Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451-454.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2002). Teoria e prática na formação de pré-serviço do professor de língua estrangeira. En: T. Gimenez (Org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas* (pp. 59-76). Londrina: Editora UEL.
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40(1), 3-12.
- Wiles, R. (2012). *What are Qualitative Research Ethics?* London: Bloomsbury Academic.
- Zolin-Vesz, F. (2012). *Crenças sobre o Espanhol na Escola Pública: “Bem-Vindos ao Mundo dos Sonhos e das [im]possibilidades*. Cuiabá-MT, Brasil

Anexo 1: Cuestionario

Enlace al cuestionario online:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHjyc1UphDFOH0TSnWN-leos4BvSbnZG4N-nBF9R_FoJbMWg/viewform

Anexo 2: Narrativa multimodal sobre las creencias

Representa a un buen docente

Puedes utilizar este espacio libremente para hacer esta representación.

Anexo 3: Narrativa multimodal sobre las motivaciones

Representa lo que ha significado el español para ti a lo largo de tu vida y de qué modo te ha movido a querer enseñarlo.

Puedes utilizar este espacio libremente para hacer esta representación.

Anexo 4: Entrevista individual

PARTE 0: INTRODUCCIÓN

Breve introducción mía: les contaré mi experiencia personal estudiando filología inglesa y algunos de los altibajos que he tenido a lo largo del grado para que ellos no se corten y sean sinceros conmigo como yo con ellos.

PARTE 1: NARRATIVA PICTÓRICA

Preguntas que se harán en relación al dibujo/representación para intentar averiguar por qué han hecho ese dibujo en concreto y el significado que tiene:

Vamos a comenzar por la descripción, he estado viéndolas y analizándolas y me parecen muy interesantes. Pero me gustaría saber un poco más ¿Comenzamos por alguna de ellas? ¿Por cuál?

1. Pues ahora quiero que me hables un poquito de lo que has representado aquí:
¿Qué representas? ¿Cómo la ves? ¿Qué me puedes decir de ella?
2. ¿Hay alguna **relación/conexión** entre una y otra? ¿Por qué?/¿Cuál es la relación entre estas dos?
3. ¿Lo que has dibujado aquí ha tenido efectos en esta, o al revés? ¿Crees que el hecho cómo representas una está relacionado con la manera en que ves la otra?
4. Entonces, ¿esa es la razón por la que has empezado a dibujar antes una cara que otra?/ ¿hay alguna otra razón por la que hayas empezado a dibujar antes esta cara que la otra?

PARTE 2: MOTIVACIÓN Y CREENCIAS

5. A lo largo de tu trayectoria como aprendiente de lenguas, ¿crees que tienes **facilidad para aprender idiomas**? Ya he visto que hablas varios idiomas aparte del español...
6. Y de todas estas lenguas... ¿Cuál fue tu **primer contacto** con el español?
7. ¿Cuánto **tiempo** llevas **estudiando español**? (*personalizar con su respuesta al cuestionario*): qué consideran ellos estudiar español.
8. ¿En qué medida es **importante** este idioma **para ti**? (creencias) ¿Por qué? (motivación)

9. ¿Cuál ha sido tu **experiencia laboral**? ¿Has trabajado antes?
 10. ¿Alguna de estas **experiencias** está **relacionada** con tus **ganas de ser profesor** de español?
 11. ¿Qué te ha ayudado a **mantener la energía**, las ganas para seguir queriendo ser profesor/a de español?
 12. Y a lo largo de tu proceso de aprendizaje del español, ¿te ha ocurrido **algo, en concreto**, que te ha hecho cambiar replantearte el modo de enfrentarte al español?
 13. ¿**Cómo imaginas que estarás** al finalizar los estudios? ¿*Cómo te imaginas el 20 de mayo de 2020?* (*Motivación*)
- Y ahora para terminar me gustaría saber, ¿**crees que lo que has imaginado es como estarás**, realmente? (*Creencias*)

Anexo 5: Entrevista grupal

PARTE 1:

1. Factores o elementos que influyen o motivan al alumnado de lenguas: **¿Qué es lo que motiva, realmente, a un alumno de lenguas?**

**¿Creéis que el profesor es lo más importante en la motivación del alumno? ¿Pensáis que el profesor motiva al alumno? ¿El alumno al profesor? ¿A lo largo de vuestro aprendizaje han sido vuestros profesores importantes en vuestra motivación?*

2. **¿Lo que pensamos sobre nosotros mismos tiene algo que ver con la manera que aprendemos una lengua?**

3. **Y lo que piensan los demás de nosotros, ¿tiene algo que ver con la manera que aprendemos una lengua? ¿Más o menos que la anterior?**

4. **Relación entre creencias y motivación (posibles identidades):**

*Les entrego a cada uno su narrativa con la representación del buen docente. Y les digo: **Teniendo en cuenta que este es el docente ideal, ¿sería este el profesor en el que queréis convertirlos?***

¿Es el imaginaros así lo que mantiene vuestra energía para seguir estudiando y convertirlos en profesores de español?

**¿Os gustaría que ahora tuviésemos la oportunidad de conocer y compartir algunas opiniones sobre estos temas con una profesora?*

PARTE 2:

5. **Docente: ¿Qué te hizo convertirte en profesora? ¿Qué te motivó? ¿Qué te hizo mantener la energía?**

6. **Alumnos:** *En la representación del buen docente, todos me habláis de trabajo en equipo, interculturalidad... Pero si tuvierais que elegir una característica, algo que no puede faltarle a un buen docente de lenguas ¿qué sería?*

Docente: *¿Y tú, qué piensas?*

7. ¿Cuál sería el mensaje enviaríais a vuestro yo del futuro? Ellos como futuros profesores.

Docente: ¿Qué mensaje enviarías a tu “yo” pasado? Ella como alumna.